

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTER CARDOSO DE MORAES GALTER**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CURITIBA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**CURITIBA**

**2023**

**ESTER CARDOSO DE MORAES GALTER**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CURITIBA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de “Políticas Públicas e Gestão da Educação” da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, como exigência parcial para a obtenção de Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Josélia Schwanka Salomé

**CURITIBA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

G179 Galter, Ester Cardoso de Moraes.

A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista / Ester Cardoso de Moraes Galter; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Josélia Schwanka Salomé. 167f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 20232

1. Formação continuada. 2. Políticas públicas.  
3. Inclusão escolar. 4. TEA. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

## TERMO DE APROVAÇÃO

**ESTER CARDOSO DE MORAES GALTER**

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação pela Comissão Examinadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação – Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 21 de março de 2023.



---

Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado - Universidade Tuiuti do Paraná



Orientadora:

---

Prof. Dra. Josélia Schwanka Salomé  
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



Membros:

---

Prof. Dr. Renato Torres  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR



---

Prof. Dra. Rita de Cássia Gonçalves  
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom mais precioso que tenho, a vida, por estar ao meu lado nos dias felizes, difíceis e por me conduzir a sempre seguir em frente.

À professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Josélia Schwanka Salomé, por ter aceitado orientar a minha pesquisa e por pacientemente demonstrar que eu precisava superar os desafios da vida (pessoais e acadêmicos) com os seus ensinamentos de confiança e respeito. Por trazer calma ao meu coração nos dias de angústia.

Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação e de defesa desta pesquisa: Prof. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Gonçalves e prof. Dr. Renato Torres, pela paciente leitura e análise, e pelas contribuições e sugestões.

Aos professores do Programa de Pós – Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, e dos grupos de pesquisa Pedagogia Histórico Crítica e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (PPGE/UNISO & PPGED/UTP) que contribuíram para o meu amadurecimento teórico com os seus ensinamentos.

Aos colegas da turma do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelas trocas e companheirismo, e aos colegas dos grupos de estudos Pedagogia Histórico Crítica e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (PPGE/UNISO & PPGED/UTP) pelos estudos, trocas e ensinamentos.

À CAPES, pelo financiamento da minha pesquisa.

À Universidade Tuiuti do Paraná, por ter me aberto as portas e tornado possível um sonho de realizar a minha pesquisa.

Ao meu filho Davi, por me inspirar a ressignificar a minha vida, por me inspirar a estudar a formação continuada de professores e a inclusão do aluno TEA, para contribuir com a sociedade, famílias e professores, e a lutar pela inclusão escolar e social numa sociedade que ainda discrimina e marginaliza a pessoa com deficiência.

À minha família, meu esposo, filhos, e neto, pelo apoio e carinho, e à minha mãe por me apoiar.

À associação AAMPARA AUTISMO, e à Rosimere Benites, presidente da associação, por me abrir as portas para desenvolver um projeto e por todas as aprendizagens durante os últimos anos.

O meu agradecimento às mães, minhas amigas, pelo apoio companheirismo e aprendizagens, em especial Carol, Viviane, Camila, Rízia, e tantas outras que fazem parte da minha vida.

Aos amigos que Deus colocou em minha vida, mais chegados que irmãos, à minha amiga Mari pela amizade pelo incentivo, apoio e acolhimento. À Janete, pela amizade, orações e incentivo. Ao meu sobrinho Paulo pelo incentivo, amizade e companheirismo. Às amigas Maria e Jéssica, pelo incentivo, apoio e amizade.

À família Castanha pela inspiração ao conhecer a história deles e ao ler seus livros.

Às minhas pastoras Élide e Gisele por todo o apoio e as orações.

Sem todos esses incentivos, certamente seria muito mais difícil chegar até aqui. Gratidão por todos que estiveram comigo neste processo.

## RESUMO

A inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica do ensino regular tem sido um tema recorrente nas discussões na sociedade. Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, em que os alunos diagnosticados apresentam os mais variados sintomas e comportamentos, a questão desafia professores, pedagogos e famílias. Considerando a importância da formação continuada de professores para o processo de inclusão escolar, é fundamental pensá-la de modo que contemple elementos necessários para a promoção da inclusão por intermédio de adaptações, estratégias e metodologias que garantam a aquisição do saber socialmente necessário e que considerem as condições do aluno autista. A presente pesquisa busca problematizar, a partir de uma pesquisa bibliográfica documental de abordagem qualitativa, a importância da formação continuada de professores para a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular, tendo em vista o aprimoramento técnico-científico do conhecimento profissional necessário no que tange à promoção do desenvolvimento integral, da autonomia intelectual, e da formação crítica. Nessa perspectiva, este trabalho visa a discorrer sobre como algumas leis nacionais, dentre elas as Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96; a Lei Berenice Piana, n. 12.764, que dispõe sobre os Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012); e a Lei da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Ainda, consideramos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que inspira uma ação docente que promova efetivamente o acesso e a permanência do aluno no ensino fundamental. A pesquisa também se volta para documentos municipais e a questão posta nas escolas da rede municipal de ensino na cidade de Curitiba – Paraná. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar a política de formação continuada de professores para a inclusão do aluno com TEA no ensino regular da Rede Municipal do Município de Curitiba, no período de 2021. Os objetivos específicos foram divididos em três capítulos: 1) compreender a formação continuada como política pública, considerando aspectos da educação especial no Brasil e políticas de formação docente; trata-se das políticas de formação continuada de professores para inclusão de alunos com TEA no ensino regular; 2) verificar as Diretrizes Curriculares seguidas em Curitiba para a inclusão de alunos como TEA, e como elas se efetivam na prática formativa do ensino regular; e 3) discutir as diretrizes de inclusão de alunos com TEA no município de Curitiba e a BNCC no que se refere à formação continuada. Conclui-se, portanto, que é preciso estabelecer políticas públicas que garantam a formação adequada dos professores e que promovam a inclusão escolar efetiva de pessoas com deficiência e autismo. Os resultados desta pesquisa apontam, portanto, para a necessidade de uma compreensão ampla e aprofundada da diversidade humana, com o objetivo de superar os desafios existentes e garantir a inclusão social e educacional de todos.

**Palavras-chave:** Formação continuada, políticas públicas, inclusão escolar, TEA.

## ABSTRACT

The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular primary education (6-10 years old) has been a recurring theme in discussions in society. Since it is a neurodevelopmental disorder in which the students diagnosed present the most varied symptoms and behaviors, the issue challenges teachers, educators, and families. Considering the importance of continuous teacher training for the process of school inclusion, it is essential to think about it in a way that contemplates the necessary elements for the promotion of inclusion through adaptations, strategies, and methodologies that guarantee the acquisition of socially necessary knowledge and that consider in principle the conditions of the autistic student. From a bibliographic and documental perspective and with a qualitative approach, this research aims to problematize the importance of continuing education for teachers to include students with ASD in regular education, considering the technical-scientific improvement of the necessary professional knowledge to promote integral development, intellectual autonomy, and critical training. Based on a qualitative bibliographical research approach, this study aims to discuss how some national laws and international documents promote the access and permanence of the student in elementary education. The research also turns to municipal documents and the issue posed in schools of the municipal education network in Curitiba - Paraná. Considering that the laws incentivize the formation and training of professionals specialized in assisting people with ASD, this research aims to discuss the continuing education of elementary school teachers and their contribution to the school's inclusion of students with ASD in regular education. The research aims to discuss and analyze the continuing education policy for teachers to include students with ASD in regular education in the Municipal Network of Curitiba in 2021. The specific objectives were divided into three chapters: 1) understand continuing education as public policy, with an approach to aspects of special education in Brazil and teacher training policies; it is about teacher training policies for the inclusion of students with ASD in regular education; 2) verify the Curricular Guidelines followed in Curitiba regarding the continuing education of teachers for the inclusion of students with ASD, and how they are effective in the formative practice of regular education; 3) discuss the guidelines for inclusion of students with ASD in Curitiba and the BNCC regarding continuing education and qualitative methodology. Therefore, we conclude that it is necessary to establish public policies that ensure the proper training of teachers and promote effective school inclusion of people with disabilities and autism. Thus, the results of this research point to the need for a broad and deep understanding of human diversity to overcome existing challenges and ensure the social and educational inclusion of all.

**Keywords:** Continuing education, public policies, school inclusion, ASD.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Prevalência de Autismo nos EUA em 2021 .....	106
---	-----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Níveis de Gravidade para TEA .....	105
---	-----

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AAMPARA	- Associação de Atendimento e Apoio ao Autista
APA	- American Psychiatric Association
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAES – FEAPAES/PR	- Federação das APAEs do Estado do Paraná
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ASD	- Autism Spectrum Disorder
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	- Centro de Doenças e Prevenção dos Estados Unidos
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CEB -	- Câmara de Educação Básica
CEETEA	- Centro de Ensino Estruturado para o TEA
CEs	- Classes Especiais
CID	- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CMAEE	- Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado
CMEIs	- Centros Municipais de Educação Infantil
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEEIN	- Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DSM-V	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	- Educação Especial
GAEE	- Gerência de Atendimento Educacional Especializado
GAPA	- Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio
GI	- Gerência de Inclusão
GCOOPEN	- Gerência de Cooperação e Encaminhamentos Especializados
GSITES	- Gerência do Sistema de Transporte para a Educação Especial
IBC	- Instituto Benjamim Constant

IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	- Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LBI/EPD	- Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua brasileira de sinais
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
NRE	- Núcleos Regionais de Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde
OSD	- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PA	- Professores de Apoio
PEI	- Plano de Ensino Individualizado
PECS	- Sistema De Comunicação Por Troca De Figuras
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	- Projeto Político Pedagógico
QI	- Quociente de inteligência
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEED	- Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SRA	- Programa Sala de Recursos de Aprendizagem
SUS	- Sistema Único de Saúde
TDAH	- Nome por extenso
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	- Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR</b>	<b>26</b>
1.1 INTRODUÇÃO AOS DOCUMENTOS BASE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DISCUTIDOS NESTA DISSERTAÇÃO .....	26
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O ESTABELECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	29
1.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUESTÕES CONSIDERADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	51
1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	65
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA NO ENSINO REGULAR</b> .....	<b>82</b>
2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	90
<b>3 DIRETRIZES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA</b> .....	<b>102</b>
3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O QUE É E SUAS CARACTERÍSTICAS .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A: DOCUMENTOS INTERNACIONAIS</b> .....	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B: LEIS FEDERAIS</b> .....	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C: LEIS E DOCUMENTOS ESTADUAIS (PARANÁ)</b> .....	<b>163</b>
<b>APÊNDICE D: LEIS E DOCUMENTOS MUNICIPAIS (CURITIBA)</b> .....	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) é um tema frequente nas discussões educacionais e sociais. A diversidade de comportamentos e sintomas que o TEA apresenta torna a inclusão desses alunos na escola um desafio para famílias, escolas e estudiosos.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecido como DSM-V (APA, 2014), o TEA é um transtorno que se manifesta desde o nascimento em forma de espectro e é caracterizado por dificuldades de interação e comunicação social, além de respostas estereotipadas e outros critérios.

A discussão sobre a inclusão escolar de alunos com TEA e o ensino inclusivo no ambiente educativo é um tema relevante que envolve toda a sociedade. No Brasil, o trabalho de mobilização, conscientização e reflexão sobre o autismo teve início por meio de movimentos sociais envolvendo pais, associações e representantes legais, além da conscientização e propagação de conhecimento, investimentos em políticas públicas e pesquisas na área.

Em uma sociedade pluralista e democrática, a inclusão escolar representa a maturidade dos movimentos nacionais e internacionais que influenciaram mudanças nas políticas educacionais. Incluir a diversidade humana no espaço escolar significa democratizar e torná-lo mais humano, representando as diferentes classes sociais. Portanto, as políticas voltadas para essa área devem se basear não apenas no desenvolvimento do potencial humano, mas também na superação do preconceito e da discriminação.

A educação na diversidade exerce um papel fundamental na humanidade, desde a educação infantil até o ensino superior, a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano percorre toda etapas do processo escolar. Salienta-se que em todas elas o professor se faz presente e é fundamental para a formação do aluno. Por meio da sua formação / conhecimento, exerce a prática docente e proporciona aos alunos uma formação integral na perspectiva inclusiva, com igualdade de oportunidade. Desta forma, enfatizar a importância das políticas públicas de educação de formação inicial e continuada para a formação de professores para atender as diferenças é pensar na prática educativa inclusiva e refletir a formação do professor e a

escolarização dos alunos com TEA para a inclusão deles no sistema de ensino e na sociedade, além de pensar no respeito a diversidade, na finalidade e os objetivos da educação.

Segundo Saviani (2013), a educação tem impacto relevante na sociedade, pois é o processo por meio do qual os indivíduos são formados e constroem/ se desenvolvem na sociedade. Essa construção social se realiza por meio de relações educativas, construção e elaboração de saberes, intervenções e interações. Dessa maneira, a educação/ prática educativa promove os mais diversos processos sociais existentes em todas as etapas/ modalidades de ensino no ambiente escolar. Considerar que a sociedade é construída no meio social e educativo tendo a escola como ambiente formador, considerando-se os objetivos previstos na concepção da educação inclusiva, é considerar a formação continuada como um aporte, uma ferramenta para inserção do aluno com TEA no ensino regular.

Nessa mesma linha de pensamento, Saviani (2013) demonstra que a educação é uma forma de emancipação humana e de intervenção no mundo. A escola, como ambiente educacional formal, faz a ponte entre as pessoas e a sociedade por meio da sistematização do conhecimento. A educação visa a promover a transformação social e cultural e promove a criticidade e a reflexão, bem como a autonomia social e intelectual dos alunos. Portanto, o ensino inclusivo e a prática pedagógica o com base no conhecimento sobre o TEA associado à singularidade e à necessidade do aluno exigem uma formação continuada que contemple o conhecimento científico e as práticas de ensino que atendam às características próprias dos alunos com TEA. A reorganização da escola abrange conhecimento sobre as especificidades do espectro que fazem parte dessa inclusão a participação da família, o apoio de especialistas, bem como ações que envolvam a aprendizagem, desenvolvimento, socialização, autoestima, autonomia emancipação e pensamento e crítico.

No Brasil, em especial na cidade de Curitiba (Paraná), alguns documentos e políticas que se evidenciam considerando as políticas de inclusão do aluno com TEA e a formação continuada de professores são a Política Nacional de Proteção às Pessoas com TEA, a Lei Federal Berenice Piana n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), a Lei Estadual n. 17.555, de 30 de abril de 2013 (PARANÁ, 2013), e a Lei Municipal n. 15.827, de 19 de abril de 2021 (CURITIBA, 2021). Tais políticas se destacam uma vez que a implementação de diretrizes de educação

especial tem por premissa a organização de ferramentas a fim de aumentar condições da inclusão para que o direito à educação e a igualdade de oportunidades seja assegurado (BRASIL, 2012; PARANÁ, 2013; CURITIBA, 2021).

Ao tratar da legislação de inclusão do aluno com TEA no ensino regular, é relevante discutir a formação continuada de professores, uma vez que é fundamental refletir sobre a estrutura predominante do sistema escolar e como ela tem garantido o acesso e a permanência desses alunos na escola comum. Além disso, é necessário analisar como as políticas de formação inicial e continuada dos professores estão sendo contempladas para favorecer a inclusão desses alunos no ensino regular.

Conforme a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta suas devidas atualizações por meio de alterações e emendas, em seus artigos 58 e 59, além de prever a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação lhes assegura a adaptação de currículos, métodos, das técnicas e dos recursos educativos para que ocorra uma prática pedagógica que atenda às necessidades especiais desses alunos (BRASIL, 1996). Assim sendo, entendemos a importância de uma reestruturação nos currículos de formação docente e formação continuada e nas escolas nas mais abrangentes áreas da educação, como Projeto Político Pedagógico (PPP), gestão administrativa, pedagógica, contudo, em especial na formação continuada com foco na docência de alunos autistas no ensino regular.

Ainda, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) prevê no Art.3º o atendimento multiprofissional, à educação e ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho. No Art. 2º, a lei destaca a o incentivo a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento do estudante e aos pais e responsáveis. Por ser tratar de uma deficiência (BRASIL, 2012), a legislação assegura o direito ao acesso do aluno autista no ensino regular. Entretanto, é relevante discorrer sobre como se dá a inclusão escolar na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a), tendo em vista que a inclusão se inicia a partir da matrícula, mas a inclusão no ensino se corre com permanência, aprendizagem e desenvolvimento do aluno ao ensino regular. Nesta perspectiva, a formação continuada é uma ferramenta indispensável para trabalhar com esse público, que necessita de estratégias específicas de aprendizagem e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ensino complementar de acordo com suas especificidades de cada estudante.

A reestruturação do ambiente escolar visando a construção de um ambiente educativo inclusivo e acessível, que contemple a diversidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em classes comuns, ganhou força no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), desenvolvida no segundo governo de Lula (2007-2010), mantida durante o governo de Dilma Roussef (2011-2016) e atualmente em vigor – política que será discutida mais detalhadamente nos capítulos subsequentes da presente dissertação.

A formação continuada, propugnada por essa política, implica planejamento, reorganização e mudanças como elementos imprescindíveis para favorecer a inclusão escolar/escola inclusiva, baseado no acesso, na permanência e no desenvolvimento pedagógico e social do aluno com deficiência no sistema de ensino regular. Para isso, foram tomadas ações constantes para mudar a escola comum como espaço de educação inclusiva, o que implica um entendimento da importância da ação docente ancorada nos fundamentos teórico-científicos, numa concepção de educação que dialogue com os objetivos e a finalidade da Educação Especial e com seu público, a fim de assegurar aos alunos com deficiência o direito à igualdade de oportunidades no âmbito escolar, estendendo-se para sua vida em sociedade.

Nesse paradigma, as modificações na estrutura de ensino são um movimento de reflexão e de mudanças que converge para a construção de novas perspectivas de ensino inclusivo, para além das técnicas aligeiradas para resolver a demanda da inclusão escolar. Portanto, o diálogo com os distintos atores que defendem a formação integral da pessoa com deficiência, tendo em vista a sua efetiva inclusão no âmbito escolar e, conseqüentemente, propiciar a qualidade, independência e autonomia na vida da pessoa com deficiência, é imprescindível.

A formação continuada fundamenta o trabalho pedagógico do professor a fim de que consiga exercer em sua prática saberes de acordo com a particularidade dos alunos da educação especial (TEA). Para tanto, o exercício de repensar sobre formação em busca da prática docente inclusiva, como ação complexa entretanto essencial para a educação inclusiva, exige mudanças, repensar reconstrução e a reelaboração dos saberes, ressaltamos que tais movimentos precisam ser ampliados no sistema de ensino tendo em vista que o aluno com TEA apresenta um modo singular de se comportar, comunicar, se expressar, aprender e perceber o universo ao qual está inserido, porém ser compreendido e acolhido, corresponde aos estímulos

e se desenvolve de maneira surpreendente. Nesse sentido, promover a sua inclusão com a reorganização do espaço escolar e uma formação docente que propicie conhecimento e reflexão dos professores a respeito do sujeito com espectro, e a participação da família, são medidas essenciais para promover a qualidade na escolarização do estudante com autismo, no ensino regular. A respeito do aluno com TEA:

É normal a criança autista sentir-se desconfortável e intimidada em um ambiente novo, como o da escola. É normal buscar apoio nas coisas ou nos movimentos que a atraem, mantendo -se permanentemente concentrada neles e esquecendo do resto. É normal a birra quando alguém a contraria. É normal o medo e a raiva ganharem proporções traumáticas. É primordial que o professor aprenda interagir com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor é quem vai lhe ensinar é o seu aluno. (CUNHA, 2014, p. 33).

Os educandos com TEA da Educação Especial (EE) comumente possuem uma rotina intensa, que inclui consultas com neuropediatra, terapias multidisciplinares com psicólogos, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia dentre outros no contraturno escolar, as intervenções multidisciplinares têm como objetivo estimular/contribuir com o desenvolvimento das suas habilidades. Então, o acolhimento e participação das famílias na inclusão desses discentes é relevante, incluindo os diálogo com os profissionais que atendem o aluno, para tanto, o ensino inclusivo primeiramente precisa ser construído a partir do acolhimento dos profissionais da educação em geral, os docentes do ensino regular, que precisam ter acesso a formação continuada que contemple as necessidades pedagógicas do aprendiz com deficiência (TEA), e que possibilite aos professores promover um ensino inclusivo baseado em possibilidades de aprendizagem que faça sentido para o aprendiz e que possibilite aprendizagens significativas e desenvolvimento para o longo da sua vida.

Os discentes com TEA público-alvo da Educação Especial necessitam criar vínculo com a escola e profissionais, para tanto, um espaço seguro de aprendizagem, interação social e acolhida, que estabeleça uma rotina visual, que contemple previsibilidade, que o estimule o espírito criativo do educando, mas que favoreça o seu aprendizado de acordo com as suas habilidades. Ao considerar que a primeira experiência de aprendizagem formal da criança ocorre no ambiente escolar portanto, este é surpreendentemente progressivo de estímulos de vivências quando preparado e adequado à diversidade discente (CUNHA, 2014, 2020).

Ao abordar a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente educativo, torna-se relevante discutir fatores históricos e as formas como ocorre atualmente. Dentre as várias questões que podem ser suscitadas, busca-se nesta pesquisa problematizar de que maneira algumas legislações que abordam a formação continuada dos professores estão sendo contempladas para favorecer efetivamente a inclusão escolar e o ensino inclusivo (escolarização, aprendizagem desenvolvimento educacional e social) desses estudantes no ensino regular. De modo mais específico, configura-se como objeto desta pesquisa: Quais políticas de formação continuada de professores para o trabalho com TEA foram implementadas no Município de Curitiba no ano de 2021? E de que modo suas ações contribuíram para favorecer a inclusão dos discentes no sistema de ensino regular?

Para compreender como ocorreu o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA na legislação de Curitiba, é essencial a análise da compreensão do poder público e das legislações educacionais de formação continuada de professores no âmbito geral. As Diretrizes da inclusão e da educação especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (2021) destacam a necessidade de promover a formação continuada de todos os professores envolvidos na escolarização dos alunos, baseada em elementos teóricos e metodológicos que promovam a inclusão escolar e o ensino inclusivo, por meio de adaptação curricular e estratégias pedagógicas no ambiente escolar que atendam às particularidades do aluno autista.

Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo discutir as diretrizes de formação continuada de professores do município de Curitiba (2021) para a inclusão de discentes com TEA no ensino regular, tendo em vista o aprimoramento técnico-científico do conhecimento profissional necessário para a promoção do desenvolvimento integral da criança, sua autonomia intelectual e sua emancipação social.

Para que ocorra a inclusão escolar com base na perspectiva inclusiva dos alunos com TEA na escola comum e no ensino regular, faz-se necessário superar desafios, dentre eles a formação dos professores, pois o processo de inclusão escolar não se restringe apenas à admissão de alunos. Conforme a Declaração de Salamanca (ONU, 1994),

compromisso reafirmado para com a Educação para todos, na Conferência Mundial de Educação Especial, reafirmado no Brasil com a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, [...] com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações ao governo e organizações sejam guiados. (SALAMANCA, ONU, 1994, p. 1).

Partindo do pressuposto de que as instituições de ensino têm a responsabilidade de acolher e escolarizar os alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo suas habilidades e dando continuidade em seus estudos, é necessário tomar providências cabíveis para promover o ensino inclusivo e garantir que esses alunos tenham acesso aos seus direitos e conquistem seu espaço na sociedade, de acordo com suas especificidades e particularidades.

Há que se considerar que existe um aumento crescente de alunos com TEA matriculados no ensino regular. Com base nos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo atinge 1% da população no mundo, o que representa mais de 70 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, sendo 2 milhões somente no Brasil (CÉSAR, 2015). Estima-se que uma em cada 44 crianças apresenta traços de autismo, com prevalência 4 vezes maior em meninos, de acordo com os dados coletados em 2018 pelo Centro de Doenças e Prevenção dos Estados Unidos (CDC) (BERTAGLIA, 2022).

O aumento da prevalência do TEA é questão constatada também na rede municipal de Curitiba, conforme dados apresentados no site da prefeitura, o qual registra que mais de 2,2 mil alunos com TEA encontram-se matriculados na rede Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2022). Por isso, torna-se ainda mais importante para a sociedade discutir, dialogar e refletir sobre a inclusão do aluno com TEA no ensino regular e a formação continuada dos professores.

Ao considerar que as políticas públicas educacionais, que serão abordadas com maior profundidade nos capítulos seguintes, sugerem o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, a presente pesquisa discute sobre a formação continuada de professores do ensino fundamental, a fim de compreender como ela contribui para a inclusão escolar dos alunos com TEA, no ensino regular da Rede municipal do Município de Curitiba. Portanto, busca-se responder às seguintes perguntas: Quais políticas de formação continuada de professores para o trabalho com Transtorno do Espectro Autista foram

implementadas no Município de Curitiba no ano de 2021? E de que modo suas ações contribuíram para favorecer a inclusão dos discentes no sistema de ensino regular?

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é discutir e analisar algumas leis e decretos que embasam a formação continuada de professores para a inclusão escolar dos alunos com TEA, do ensino regular da Rede Municipal de Município de Curitiba, no ano de 2021.

Os objetivos específicos são:

- a) Compreender a formação continuada de professores enquanto política pública.
- b) Analisar as Diretrizes de formação continuada para a inclusão escolar dos alunos com TEA.
- c) Verificar / discutir as Diretrizes Curriculares, seguidas em Curitiba, de formação continuada de professores para a inclusão de alunos com TEA, e como elas se efetivam na prática formativa do ensino regular.

O interesse pelo tema da formação continuada de professores do Ensino Fundamental na temática da inclusão escolar surgiu no curso de Pedagogia, em especial na disciplina de Educação Inclusiva, e suscitou o desejo de aprofundamento acerca da inclusão escolar e a formação de professores, o que aconteceu em decorrência de estudos na especialização em Psicopedagogia que cursei em 2011.

A temática ganhou dimensão especial em 2015, quando recebi o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de meu filho, Davi, que na época tinha dois anos. Desde a Educação Infantil, ao matriculá-lo no ensino regular, foi notável a importância do preparo pedagógico do professor para a docência e a inclusão do aluno com TEA. Atualmente, Davi está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, sendo evidente a necessidade do preparo da escola em acolhê-lo. Nesse processo, constatamos a necessidade da formação específica do corpo docente sobre o TEA. A importância do conhecimento científico e pedagógico relacionado ao TEA no âmbito escolar foi tomando forma na medida em que a condição particular do meu filho foi exigindo a realização de adaptações nos conteúdos e metodologias adotadas de modo a assegurar a ele uma efetiva inclusão no ensino regular. Assim, fui tomando cada vez mais a consciência acerca da importância da formação continuada para o corpo docente e todos os envolvidos com a inclusão escolar no ensino regular – no sentido de que todos os envolvidos precisavam se ater a um processo de formação continuada para que possam atender às necessidades educativas específicas e particulares dos

alunos com essa deficiência, promovendo seu desenvolvimento escolar, social e humano, e também considerando que o espectro manifesta de forma singular em cada discente.

A partir do diagnóstico do meu filho, o estudo se tornou mais sistemático, envolvendo temáticas relacionadas à inclusão escolar, à formação continuada de professores e ao autismo, a fim de buscar alternativas que pudessem auxiliar em seu desenvolvimento pedagógico e social e melhorar sua qualidade de vida. A partir desse momento, surgiu a necessidade de maior envolvimento no tema suscitando-me a necessidade da pesquisa, para além do trabalho social que passei a realizar junto à AAMPARA<sup>1</sup>. A AAMPARA realiza trabalho terapêutico em Curitiba há dezesseis anos com pessoas com TEA. As atividades com as famílias, mães (grupo de apoio) crianças, adolescentes e adultos autistas, atendimento clínico de forma multidisciplinar, em parceria com diversos profissionais, e acompanhamento escolar (mediação/ clínica escola).

Esse trabalho desenvolvido na AAMPARA proporcionou me aproximar da realidade da EE na perspectiva inclusiva e me permitiu conhecer, trocar experiências e contribuir com outras famílias. Igualmente, propiciou o desenvolvimento de projeto de inclusão escolar ao realizar a mediação família, escola e clínica, além do apoio pedagógico e psicopedagógico aos estudantes com TEA. Nessas vivências e práticas desenvolvidas, ficou evidente que a demanda das famílias e das escolas consiste na inclusão escolar do estudante, no acolhimento aos discentes e, em alguns momentos, na colaboração entre as famílias angustiadas e os professores limitados por sua formação, cujo objetivo deve ser desenvolver um trabalho pedagógico voltado para aluno com espectro através de formações específicas.

As vivências e experiências consistiram, na vida profissional, no trabalho realizado na associação em termos de prestar apoio e atendimento às famílias na mediação pedagógica entre escola, famílias e clínica, ao realizar palestras e formação aos professores e ao conduzir um projeto pessoal promovendo Roda de Conversas com mães. Soma-se, na vida pessoal, a participação no tratamento terapêutico do meu filho nas clínicas em que ele tem sido atendido ao longo dos anos após o diagnóstico (há sete anos), e as trocas feitas com profissionais da área (psicólogos,

---

<sup>1</sup> A Instituição foi fundada em 2006, por Rosimere Benites, com o objetivo de apoiar as famílias e filhos com autismo, bem como conscientizar a sociedade e escolas sobre o autismo, visando a ampliar a visibilidade das dificuldades enfrentadas pelos autistas e seus familiares.

terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos, musicoterapeuta, psicomotricista relacional) dentre outros, cursos e estudos. Todos esses fatores previamente mencionados me levaram a perceber que famílias de diferentes classes sociais enfrentam os mais diversos desafios para obter o direito ao acesso da inclusão efetiva dos seus filhos/ estudantes da escola comum/ ensino regular.

Nessa direção, igualmente observamos com as experiências vividas na associação AAMPARA, clínica, escola e familiares, ainda constatei que os professores e as escolas, públicas e privadas, também enfrentam diversos desafios e limitações na inclusão dos alunos com espectro no sistema de ensino. Os profissionais da educação, em específico os professores, enfrentam limites de conhecimento, compreensão e experiências no que se refere ao desenvolver o trabalho pedagógico voltado para aluno autista.

Considerando essa contextualização, a presente pesquisa discute algumas leis educacionais de formação continuada do professor da Educação Especial como avanço e conquista na inclusão escolar. Portanto, acrescentamos ao diálogo elementos importantes para a escolarização desse público, tendo em vista a igualdade de oportunidade que podem ser construídas e desenvolvida em práticas de educação humanitária.

Questões relacionadas à saúde e à psicopedagogia de pessoas com TEA não serão destacadas nesta dissertação, uma vez que se optou pela abordagem referente à importância da formação de professores na educação especial, frisando a necessidade de uma formação mais específica e continuada para a docência no ensino regular, uma vez que a inclusão do aluno com TEA no ensino regular envolve o ensino inclusivo e a prática pedagógica com base no conhecimento sobre o TEA associado à singularidade e à necessidade do aluno.

A partir da problematização e da necessidade de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa, foi realizado o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir dos seguintes descritores: autismo, inclusão escolar e formação continuada sendo selecionados teses, dissertações e artigos. Adotaram-se como procedimentos, portanto, a pesquisa bibliográfica e documental e o estudo e análise dos documentos, leis Federais, Estaduais e Municipais, decretos e diretrizes estaduais e municipais que tratam as políticas públicas. A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa,

que se configura porque se contrapõe ao esquema quantitativo de ciência que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Encontra-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (ANDRÉ, GATTI, 2008, p. 3).

Portanto, consideramos aqui a abordagem qualitativa a mais adequada para o presente trabalho, uma vez que ao nos afastarmos de concepções isoladas, quantitativas e mensuráveis, busca-se compreender as situações em sua totalidade e complexidade. Como defendem André e Gatti (2008), essa perspectiva enfatiza a importância dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências cotidianas e às interações sociais que moldam suas condutas. Assim, ao adotar a abordagem qualitativa em uma pesquisa bibliográfica documental, é possível analisar os dados com um olhar mais atento aos significados subjacentes aos textos, compreendendo-os dentro de seu contexto histórico, cultural e social. Além disso, a abordagem qualitativa também permite uma análise mais reflexiva e interpretativa dos dados, permitindo uma compreensão mais rica e complexa do objeto de estudo.

Dentre os documentos que serviram como base da análise no contexto dessa investigação, destacam-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração Mundial Sobre a Educação para todos – Conferência de Jomtiem (ONU, 1990), Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961, 1971, 1996), Lei Brasileira de inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e autores que dialogam sobre o tema como Cunha (2014), Mazzota (2001), Jannuzzi (2004, 2012), Saviani (2013, 2017, 2019, 2021), Gatti (2009, 2010, 2013, 2015), Gatti, Barretto e André (2011), Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), Mantoan e Prieto (2006), Mantoan (2003, 2015, 2013), Castanha (2016), Castanha, Castanha e Castanha (2021), e Fernandes (2011).

A estrutura desta dissertação apresenta, após a introdução, o capítulo Política Pública de Formação Continuada de Professores para a inclusão escolar do aluno

com deficiência, explicita aspectos históricos e políticos da educação do deficiente e no Brasil e seus impactos na sociedade. Aborda-se também a formação inicial e continuada dos docentes e os avanços da inclusão a partir da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e sua interferência na formação continuada do professor e na inclusão escolar.

No capítulo seguinte, analisam-se a inclusão escolar do aluno com deficiência e a formação docente para inclusão e as influências da Base Nacional Comum Curricular neste campo. Discutimos e problematizamos o papel do poder público na reorganização do ensino necessária para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. No último capítulo, verificamos e discutimos as Diretrizes Curriculares, seguidas em Curitiba, de formação continuada de professores para a inclusão de alunos com TEA, e como elas se efetivam na prática formativa do ensino regular.

## **1 POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

O objetivo deste capítulo é compreender a formação continuada de professores como uma política pública, tendo em vista buscar subsídios para examinar a proposta de formação continuada de professores presente nas Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (2021), particularmente referente ao atendimento de pessoas com TEA documento que será aprofundado em capítulo específico.

Visando atender o objetivo proposto, serão abordados os aspectos históricos relativos à EE e a PNEEPEI no Brasil; a formação inicial de professores para a perspectiva da educação inclusiva; a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Para a discussão serão utilizadas fontes documentais e bibliográficas, dentre elas: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração Mundial Sobre a Educação para todos – Conferência de Jomtiem (ONU, 1990), Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961, 1971, 1996), Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015), Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e autores que dialogam sobre o tema, como Cunha (2014), Mazzota (2001, 2011), Jannuzzi (2004, 2012), Saviani (2013, 2009), Gatti (2010, 2013), Gatti, Barretto e André (2011), Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) e Fernandes (2011).

### **1.1 INTRODUÇÃO AOS DOCUMENTOS BASE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DISCUTIDOS NESTA DISSERTAÇÃO**

Considerando os objetivos desta dissertação, é importante discorrer sobre as legislações nacionais, estaduais, municipais e tratados internacionais voltados para a educação e formação continuada de professores, especialmente as relativas ao município de Curitiba, para compreender como a proposta de inclusão no ensino regular é incorporada a elas. Esta seção é dedicada a introduzir os principais documentos nesse sentido.

As leis e decretos que regulamentam a inclusão escolar voltada para aluno com deficiência no ensino regular implantadas no Brasil nas últimas décadas provêm de tratados internacionais como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (ONU, 1990), realizada em Jomtiem, Tailândia; a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), citada anteriormente, que prevê a universalização da Educação e a redução da desigualdade; a Conferência Mundial sobre Princípios e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, que resultou na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), com propósito de promover respeito, proteção, dignidade e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as pessoas com deficiência.

Adicionalmente, a Convenção da Guatemala (1999), instituída por tratado de direitos humanos, foi apensada ao ordenamento brasileiro por meio do Decreto nº 3.956/01 e versa sobre a igualdade dos direitos de pessoas com deficiência, tal qual os demais indivíduos que compõe uma sociedade. Desse modo, de acordo com a convenção, qualquer diferenciação ou exclusão de direitos tratar-se-á de discriminação. No meio educacional, tal normativa tem grande importância, pois garante o acesso à escolarização as pessoas com deficiência.

Dentre as leis nacionais que baseiam as políticas públicas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, especialmente o capítulo V, que trata da Educação Especial, em seu artigo 58, que entende por educação especial “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 19). Já o artigo 59 trata da adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos alunos (BRASIL, 1996). Além de prever a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação lhes assegura a adaptação de currículos, métodos, das técnicas e dos recursos educativos para que ocorra uma prática pedagógica que atenda às necessidades especiais desses alunos (BRASIL, 1996). Assim sendo, entendemos a importância de uma reestruturação nos currículos de formação docente e formação continuada e nas escolas nas mais abrangentes áreas da educação, como PPP, gestão administrativa, pedagógica, contudo, em especial na formação continuada com foco na docência de alunos autistas no ensino regular.

Em conjunto com a Lei de Diretrizes de Bases, evidenciamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

os sistemas escolares deverão assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais em classes comuns” (BRASIL, 2001, p. 29);

Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a), que assegura o direito do aluno com deficiência ao acesso e permanência no ensino regular. A Lei Berenice Piana, Lei n. 12.764/2012, igualmente dispõe sobre os direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa Lei deu origem à Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo o espectro como deficiência para todos os efeitos legais e determinando diagnóstico precoce, na área da saúde tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), direito à educação, proteção social, trabalho e vida digna (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/14, apresenta como quarta meta a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com acesso à educação básica e a atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/15, dispõe, no capítulo IV, o direito à educação assegurado em seu artigo 27, com sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (BRASIL, 2015).

As Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2021) preveem um conjunto de ações necessárias para a formação continuada do docente, de modo a contemplar metodologias e estratégias que promovam efetivamente a inclusão do aluno, tendo em vista seu acesso e sua permanência especificamente do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental matriculados no ensino regular nas escolas da rede municipal de ensino na cidade de Curitiba, Paraná.

Cabe ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento normativo que define um conjunto básico de aprendizagem orgânica e progressiva que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas da educação básica para que seus direitos de aprendizagem sejam protegidos, tudo consoante com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

A BNCC, elaborada pelo governo Federal em 2015 é um documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais, conteúdos mínimos curriculares a serem elaborados ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade consiste em estruturar um ensino igualitário, promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo do aluno e garantir habilidades gerais da educação básica necessárias para uma educação ao longo da vida. Entretanto, a BNCC é apresentada mais como um documento normativo do que como leis e decretos isoladamente. Assim, precisam de ações coletivas para promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos, sendo preciso ir além dos documentos. Entendemos que para compreender a concepção de formação continuada de professores presente no documento acima mencionado, é necessário apreender aspectos da BNCC sobre a formação continuada de professores no que se refere especialmente a inclusão do aluno com TEA.

## 1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O ESTABELECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jannuzzi (2012), Michels (2017) e Mazzotta (2011) afirmam que a educação da pessoa com deficiência no Brasil foi historicamente marcada pela contradição e negação. Embora a legislação tenha garantido direitos, a efetivação de tais direitos ainda enfrenta desafios, e a oferta da estrutura de ensino ainda precisa ser melhorada. Os autores também destacam a fragmentação entre a Educação Comum e a Educação Especial, o que gerou lacunas na formação docente ao longo da história da educação do deficiente no Brasil. Para eles, é fundamental discutir as barreiras na formação inicial e continuada para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência do aluno na escola comum. Portanto, a Educação Especial tem buscado promover ações que favoreçam aos indivíduos com deficiência condições de

ultrapassar os padrões “normais” considerados na sociedade capitalista, mas a construção de uma escola e ensino inclusivos requer relações pautadas no respeito e na aceitação das diferenças na escola e na sociedade.

Considerando esse contexto, a história da Educação Especial no Brasil foi construída seguindo um modelo que prima pelo assistencialismo, influencia presente na educação da pessoa com deficiência atualmente abrangendo todas as modalidades de ensino. Para Jannuzzi (2012),

a história da educação dos deficientes vem se desenvolvendo através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos aferidos nas diversas ciências. (JANUZZI, 2012, p. 25).

O direito à escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular no Brasil foi influenciado por movimentos nacionais e internacionais. No âmbito internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que descreve, a respeito da EE, a educação inclusiva na qual se atribui:

[...] a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (SALAMANCA, ONU, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca retrata de maneira minuciosa os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a igualdade de oportunidades para a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, ensino regular. Conforme expresso nessa Declaração:

[...] reafirmando o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular. (SALAMANCA, ONU, 1994, p. 1).

Em consonância com o que tem sido discutido, a Declaração de Salamanca está em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) cujo objetivo foi universalizar a Educação para todos. Nesta Declaração está previsto em seus Artigos 1, 3, e 5:

Art.1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

O Art. 3. 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Art. 5 A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

– A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado; na escola e disponham de apoio adequado. (ONU, 1990, p. 4, 6, 7).

É inegável que a influência dos tratados acima mencionados promoveu conquistas na história da escolarização do educando com deficiência no Brasil. O direito a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular teve um importante progresso resultando em conquista para uma parcela da sociedade que luta em favor dos direitos dos discentes com deficiência, que por décadas teve negado a educação igualitária em decorrência da sua limitação. Entretanto ainda existem barreiras a superar. Conforme aponta Mantoan (2013):

[...] esse costume de associar pessoas com deficiência a um ensino diferente e apartado vem sendo colocado em xeque. Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e a mesma sala de aula que qualquer outro aluno. (MANTOAN, 2013, p. 17).

A educação da pessoa com deficiência no Brasil foi marcada por abordagens distintas tendo sido conduzida na perspectiva médica, pedagógica e psicopedagógica na qual a escolarização/ensino enquanto espaço de direito não tivera reconhecimento

legal. Normalmente o aluno era matriculado em escolas especiais, segregado, mantido à margem da sociedade, e o foco da sua educação era restrito à saúde e à higiene. Pode-se dizer que foi somente a partir das influências de movimentos internacionais e nacionais ocorridos a partir da década de 1990 que o direito à escolarização do aluno com deficiência e a sua inclusão escolar em escolas comuns passou a ser tratado com o intuito de assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagens pedagógicas postas na Lei. Assim, a escolarização e o ensino possibilitaram à pessoa com deficiência conquistar autonomia, emancipação, qualidade de vida e uma vida digna social e profissional na sociedade. A partir dos progressos com impacto nas leis e nos decretos, evidencia-se a necessidade do investimento na formação dos docentes e nas escolas no planejamento e organização para a promoção de um ensino inclusivo, para além das normativas, que atenda às particularidades dos estudantes. A formação continuada, portanto, é de suma importância para que o processo de ensino e aprendizagem proporcione o desenvolvimento das potencialidades e habilidades desse alunato que, no decorrer da história, foi discriminado, marginalizado e excluído da sociedade.

Mazzotta (2001), acerca da importância da escola e do ensino inclusivo, destaca a necessidade de sua reorganização, de modo a atender às pessoas deficientes e para que seja fundamentada no respeito e na valorização das suas capacidades, inteligência e talento. De acordo com o autor, preparar a escola e o ensino considerando-se as especificidades do aluno que aprende e se desenvolve diferentemente de um padrão socialmente estabelecido implica ressignificar o papel da educação, da escola e do ensino, de modo a construir pontes para uma educação inclusiva.

A oferta da Educação inclusiva abrange a formação dos profissionais da educação, em especial dos professores, para mediar o ensino e assegurar que as especificidades dos alunos sejam atendidas. Dessa maneira, é imprescindível que o poder público promova ao corpo docente a formação inicial e continuada que contemple o direito do aluno com deficiência à educação inclusiva – esta que se refere não somente ao acesso ao ambiente escolar, mas ao longo caminho entre o acesso e a permanência na escola. Logo, a inclusão do aluno no ensino regular requer a prática pedagógica de ensino adequada para construir pontes para uma sociedade inclusiva, que se transforma e se constitui com base nas diferenças. Neste sentido, são importantes as considerações de Mazzota e Souza (2000) quando afirmam:

Nossa expectativa é no sentido de que a educação inclusiva concretize-se numa escola para todos não só nos debates políticos, acadêmicos, profissionais, mas contando com uma clarificação de diretrizes e provisão de meios para a ação educacional escolar abrangente, integradora, inclusiva, em todos os níveis da administração educacional e particularmente na escola. (MAZZOTA; SOUZA, 2000, p. 107).

Afirmamos acima que a Educação Especial no Brasil teve distintas abordagens ao longo da história recente. Inicialmente, houve predomínio de concepções caracterizadas por práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão (JANNUZZI, 2012; MICHELS, 2017). Dentre as principais concepções que nortearam a escolarização do aluno com deficiência que influenciaram a educação a partir de 1930, destacam-se a médico-pedagógica, a psicopedagógica, a teoria do capital humano e a teoria da inclusão.

No Brasil, até a década de 1930, o enfoque dado à pessoa deficiente se restringia à manifestação orgânica da deficiência e aos limites originados em decorrência da deficiência. Nessa concepção, o aluno era rotulado como incapaz comparado a alunos ditos normais que não apresentavam deficiência.

A concepção pedagógica que ancorava o atendimento dos alunos baseava-se no modelo médico-pedagógico, centrada em atendimentos terapêuticos e assistenciais, restringindo o pedagógico. Nesse período, ocorrem iniciativas mais sistemáticas no Brasil quanto ao atendimento às pessoas com deficiência. Segundo Michels (2017),

[...] a vertente médico pedagógica trouxe à tona a discussão sobre o atendimento dos deficientes com intuito de condicioná-los aos padrões de comportamento e convívio. A interferência da medicina nos centros de tratamento e atendimentos terapêuticos com foco na higiene e nas atividades de vida diária foi importante nesse primeiro momento para os estudos com relação as deficiências e suas possibilidades, entretanto, previam atendimentos pedagógicos nos arredores dos centros psiquiátricos e separados dos demais alunos. Os médicos eram as autoridades sobre os estudos e os tipos de deficiência, com isso, formavam e instruíam os profissionais que trabalhariam com esses alunos na perspectiva da doença, direcionando o trabalho sobre o diagnóstico do sujeito. Essa vertente é marcada pela ênfase nas causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. (MICHELS, 2017, p. 62).

As Mudanças na educação escolar passaram a incorporar estudos de psicologia infantil, biologia e medicina. A exemplo do movimento Escola Nova, tais modificações repercutiram também na educação da pessoa deficiente. Nesse mesmo

contexto, destacam-se os estudos e as realizações educacionais de Helena Antipoff<sup>2</sup>, particularmente na área da educação especial.

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a chamada “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” ou “educação especial” (MAZZOTTA, 2001 p. 27) – a educação da pessoa com deficiência no Brasil foi incluída nas políticas públicas.

A vertente psicopedagógica “teve sua difusão em meados do século XX, a psicologia experimental relacionou testes de Quociente de inteligência (QI) aos níveis de inteligência com o objetivo de organizar classes homogêneas” (MICHELS, 2017, p. 63). A concepção destaca classes homogêneas quando segrega os alunos, em especial ao classificá-los por níveis de inteligência, normalidade ou capacidade, reafirmando e mantendo, desse modo, classes especiais e instituições especializadas. Nesse sentido, de acordo com Jannuzzi (2012),

A psicologia das diferenças individuais, ressalta desde o princípio do século na educação do deficiente, como referimos, influenciou a educação geral, sendo também suporte de metodologias a partir das especificidades. (JANNUZZI, 2012, p. 88).

Uma iniciativa importante no que tange ao atendimento às pessoas com deficiência foi a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, criada pelo Decreto n. 1.428, artigo 1, de 12 de setembro de 1854, cuja função era ministrar para esse alunato a instrução primária e alguns ramos da instrução secundária, sendo elas educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. Foram inaugurados o Instituto dos Meninos cegos, citado acima, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Esses dois institutos passaram a ser denominados, respectivamente, Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Outra iniciativa igualmente importante foi a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro. O assunto passou a ocupar lugar na política educacional brasileira, num contexto em que diversos programas nacionais de educação geral foram desenvolvidos.

---

<sup>2</sup> Helena Wladimira Antipoff mais conhecida como, Helena Antipoff, foi uma psicóloga e pedagoga russa, Paris e Genebra, se fixou no Brasil em 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais. Grande pesquisadora da criança com deficiência, pioneira no Brasil na introdução da Educação Especial no Brasil criou a primeira Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais, em 1932 (JANNUZZI, 2012).

Mazzota (2011) destaca a importância da criação dos referidos institutos para a história da Educação Especial no Brasil, dada a relevância atribuída aos estudos e às práticas sobre a escolarização de crianças e adultos com deficiência.

Na década de 1960, a Educação Especial foi oficialmente estabelecida como “educação para excepcionais” ou “educação dos deficientes mentais”. É desse período a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/1961, que estabelece, nos artigos 88 e 89, o direito dos alunos com deficiência quando aborda a Educação de Excepcionais e o ensino emendativo. Ainda, cabe citar o artigo 60:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. (BRASIL, 1996, p. 20).

Desse modo, tanto os serviços de educação regular como os serviços de educação especial estavam inseridos no sistema geral. Entretanto, para se integrarem na escola, esses alunos deveriam se enquadrar, dentro do possível, aos critérios do sistema padronizado, cuja finalidade era qualificar e encaixar o estudante, através da educação, como mão de obra no mercado de trabalho. A concepção do capital humano, ou vertente economia da educação, foi baseada na produção e no desenvolvimento econômico do país, teve a escola concebida como formadora de recursos humanos. Em outros termos, a formação da pessoa com deficiência tinha como foco a formação da mão de obra para as demandas do mercado. Para Michels, (2017):

A Economia da Educação ou capital humano é a vertente que mais vincula a educação ao desenvolvimento econômico do país e ao projeto de desenvolvimento implementado. O objetivo da educação para essa vertente é formar os sujeitos para os postos de trabalho, ou seja, vincular a formação ao setor produtivo. A educação, nesse contexto, é vista como propulsora da ascensão social – quanto maior o nível de educação maior o salário, maior o mérito. (MICHELS, 2017, p. 63).

A concepção de integração/ normatização, com início em meados de 1970 e no início da década de 1980, assemelhava-se às características da Economia da Educação/ ou Teoria do capital Humano. No entanto, seu foco era em aspectos pedagógicos – nessa concepção, o intuito era evidenciar as possibilidades do

estudante com deficiências para modificá-las, adaptando-o para uma vida dentro do mais normal possível. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 153), essa concepção tinha como objetivo “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhante, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”. Nessa concepção, serviços complementares foram planejados para assegurar a permanência do aluno na educação regular, dentre eles as salas de recursos e a sala de apoio pedagógico. A proposta ainda contemplava a formação de recursos humanos para subsidiar a integração. Com relação à formação de professores, houve críticas apontando para o despreparo dos professores nessa proposta imposta.

As concepções destacadas acima, conforme evidenciado a partir dos estudos de Jannuzzi (2012), Mazzota (2001) e Michels (2017), tiveram grande influência na educação da pessoa com deficiências na história da educação no Brasil.

Dando sequência à análise acerca da história da educação da pessoa com deficiência no Brasil, mencionamos a Lei n. 4.024/1961. Esta lei, em seus artigos 88 e 89, prevê a questão da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 15).

Para Mazzotta (2011), não ficou esclarecido como se dava a educação de excepcionais – se seria efetivada por serviços especializados ou comuns, ou se ocorreria no sistema geral de educação ou fora dele –, o que acarretou uma série de implicações políticas, técnicas e legais, uma vez que qualquer serviço de atendimento educacional era considerado eficiente pelo Conselho de Educação.

A criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5.692/71, em 1971, também contemplou a questão da inclusão de crianças e jovens no ensino regular. Essa Lei de 1971, no seu artigo 9º, alterou a LDBEN de 1961 ao constituir o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas. No entanto, eles permaneceriam em classes especiais:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 3).

Durante o governo Médici (1969-1974), foi criado o primeiro órgão federal para organizar a educação especial e promover a expansão e melhoria no atendimento à pessoa com deficiência no âmbito brasileiro. Esse órgão foi denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), instituído pelo Decreto n. 72.425, de julho de 1973. Sua criação foi resultado de um processo histórico que envolveu a Sociedade Pestalozzi e está inserido na política de educação em geral e nas determinações dos organismos internacionais. No referido Decreto, a questão da inclusão da pessoa com deficiência aparece da seguinte forma:

Art 1º – Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (BRASIL, 1973, p. 1).

A proposta da vertente de integração foi vinculada à elaboração do CENESP. Segundo Jannuzzi (2012), embora as políticas não pegassem a extinção de serviços existentes, a pessoa com deficiência era inserida na rede regular, com acompanhamento e criação de condições complementares de atendimento em sala de recursos e salas de apoio pedagógico – isso com a finalidade de garantir a integração e permanência do aluno com deficiências na sala comum.

Em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), instituída no processo de redemocratização iniciado com o encerramento do regime militar (1964-1985), definiu e sistematizou parâmetros jurídicos que fundamentaram a construção de um Estado Democrático. Nessa Carta, regulamentaram-se os direitos fundamentais de uma sociedade pluralista com vistas a romper as barreiras do preconceito e de discriminações. Sobre os fundamentos que norteiam a Carta Constitucional, no Artigo 3º, legitimaram-se os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I. Construir uma sociedade livre, justa e solidária.
- II. Garantir o desenvolvimento nacional.
- III. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.
- IV. Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 2).

No que se refere à educação, ela é tratada nos artigos 205 e 206. No artigo 205, consta que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Já o Artigo 206 trata dos princípios que devem nortear a ministração do ensino:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988, p. 123).

Quanto a esses princípios, a Emenda Constitucional n. 53 de 2006 passou a contemplar um parágrafo referente aos profissionais da educação, conforme se verifica em: “V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988, p. 123).

Outros três parágrafos foram incluídos por meio da Emenda Constitucional n. 108, de 2020, conforme segue: “VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei. VII. Garantia de padrão de qualidade. [...] IX. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988, p. 123).

A educação para todos é um direito e compromisso disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Por se tratar da legislação máxima de ordenamento jurídico do país, não seriam objetos de novas legislações ou discussões. Porém, cabe destacar que, ao tratar da inclusão do aluno com deficiência no sistema de ensino, sua escolarização, sua socialização e a igualdade de condições de aprendizagem são constantemente motivos de lutas e discussões.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, presume o direito de crianças e adolescentes com deficiência no que diz respeito a atendimentos especializados, tanto na área da educação, como na da saúde. Os atendimentos são garantidos através do Sistema Único de Saúde (SUS), de acordo com o art. 11, §1º e com o art. 54, III, do referido diploma legal. Assim está disposto no Estatuto:

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185/2005)

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. [...]  
Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]  
III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]  
Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido. (BRASIL, 1990, p. 25).

Do exposto, evidencia-se a ampliação do dever do Estado no fornecimento de suporte especializado a crianças e adolescentes com necessidades especiais no âmbito educacional e da saúde. Além disso, ficou garantida a proteção na área trabalhista ao adolescente com deficiência. O ECA dialoga com a Constituição Federal do Brasil quando versa sobre a obrigação dos pais e responsáveis no que tange à educação familiar e sobre a inclusão do aluno com deficiência na escola quando dispõe: “Art. 54. III – O atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 23).

Em âmbito internacional, com a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), várias iniciativas foram tomadas em prol do direito à educação, incluindo a educação especial, a partir da década de 1990. Destaca-se dentre essas iniciativas, conforme anteriormente citado, a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência de Jomtiem, realizada na Tailândia, em 1990, que dispõe sobre o direito à educação de todos e as necessidades básicas de aprendizagem. Também merece destaque a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em 1994, que tratou sobre Princípios, Políticas e Práticas na Educação Especial com objetivo de promover a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Os documentos aprovados nesses dois grandes eventos tiveram grande repercussão em diversos países do mundo. No Brasil, em 1994, cabe destacar a influência deles na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), instituída durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja finalidade foi promover o avanço e a unificação instrucional que dispõe do acesso ao aluno com deficiência ao ensino regular, desde que apresente condições de acompanhar o mesmo ensino dos alunos ditos normais.

Tais documentos também nortearam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, art. V, que considerou a Educação Especial com capítulo específico, definindo-a como modalidade de ensino, estabelecendo ainda que a educação dos alunos com necessidades especiais deve acontecer preferencialmente no

ensino regular, considerando a especificidade desse público. Em seu artigo 59, a Lei afirma que os sistemas de ensino devem adaptar e assegurar que currículo, recursos e métodos de ensino acolham as necessidades dos alunos com deficiência.

A formação do professor também está contemplada na política quando dispõe, no inciso III do art. 59: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como docentes do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 19).

O Artigo 62 dispõe sobre a formação inicial no ensino superior e a formação continuada dos profissionais da educação, em especial dos docentes, para que tenham preparo pedagógico específico na área para o desenvolvimento pleno desses alunos com vistas à oferta do direito à igualdade de oportunidades e a uma educação para o longo da vida. Com base na conquista desses estudantes, autores como Michels (2017), Prieto (2006), Mantoan (2013, 2015), Jannuzzi (2012) e Fernandes (2011) enfatizam que as conquistas até então realizadas no campo da EE ocorreram com a influência de movimentos nacionais e internacionais sociais, culturais, direitos humanos e políticas públicas da EE. Tais conquistas são, dessa forma, ancoradas no reconhecimento mundial do direito da pessoa com deficiência a uma educação inclusiva pautada na diversidade humana. O debate acerca do direito à educação discorre sobre a necessidade de modificar o sistema de ensino, conforme indica a política pública, embasado na igualdade de oportunidades e no combate à discriminação e ao preconceito, conforme reitera Mantoan (2013), que

A Educação é um direito humano fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. Assim, é óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são titulares. (MANTOAN, 2013, p. 18).

A incumbência que compete ao Estado de oferecer a não discriminação e um ensino inclusivo com igualdade de oportunidades, incluindo as particularidades inerentes do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), exige investimentos nos profissionais da educação. Entretanto, numa sociedade como a que vivemos, classificada como "sociedade do conhecimento", as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Para alcançar os objetivos sugeridos pelas políticas, é necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. A formação dos docentes deve ser promovida para além de

atender a necessidade do mercado, mas para atender aos objetivos sugeridos pelas políticas quando dispõem da igualdade de oportunidades. As propostas de formação não devem se restringir a técnicas de ensino e cursos rápidos para atender a demanda da inclusão escolar.

Nesse contexto,

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário investir em recursos financeiros correspondentes. [...] Aí está, portanto o grande desafio a ser enfrentado. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Para Gatti (2011), é preciso considerar na formação do professor:

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes aos exercícios, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização. (GATTI, 2011, p. 35).

Nesse cenário, em que formações rápidas e aligeiradas propagam o conhecimento instantâneo, a formação docente no curso de Pedagogia e, em especial, a Formação Continuada para a escolarização desse alunato, devem ser pensadas, planejadas e discutidas. Para promover um ensino inclusivo, ofertar uma formação rápida e aligeirada com o intuito de adaptar políticas ao contexto educacional pode influenciar na docência para a diversidade, podendo assim favorecer a heterogeneidade de gênero, cultural e étnica, associada à discriminação, que tem sido cada vez mais discutida e problematizada nesta sociedade.

Desde a Constituição Federal de 1988, os princípios constitucionais estão previstos no art. 208, que versa sobre o dever do Estado de efetivar a educação mediante a garantia de “[...] III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124). Além da Constituição Federal e das leis (BRASIL, 1996, 2008a), há um diálogo que dispõe do direito à educação e igualdade de oportunidade aos discentes da educação básica público-alvo da EE. Entretanto, o enfrentamento das barreiras em decorrência da formação de profissionais interfere na permanência dos alunos no ensino regular.

Tendo em vista a aplicação das leis e o contexto escolar, em especial a sala comum, é necessária uma formação específica para todos os profissionais da educação que participam do processo de inclusão escolar dos discentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais ao desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil ao ensino superior; oferta do atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para inclusão; e participação da família e da comunidade. Essa política foi constituída no sistema de ensino brasileiro a partir de significativas modificações e influências que ocorreram com o impacto dos movimentos sociais, educacionais, políticos, culturais, nacionais e internacionais.

O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe para o público da EE o AEE, indicando que o MEC deverá prestar apoio técnico e financeiro tanto para a sua implementação como para a formação continuada de professores. Consideramos esses avanços na legislação como necessários para a formação da sociedade como um todo, mas em especial para a educação para a diversidade.

A política estabelecida em 2008 regulamenta o direito ao acesso e à permanência do aluno da EE, tendo em vista serviços de apoio especializado AEE, e currículos flexíveis, que atendam as diversidades dos estudantes. Ela visou remover barreiras que impedem que os alunos com deficiência usufruam do direito ao acesso e permanência nas escolas comuns ensino regular. A legislação prevê ainda a formação continuada aos professores e a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com ausência de discriminação e exclusão, e com base na igualdade de oportunidades.

Desse modo, a educação inclusiva baseada na proposta de reduzir a desigualdade social e combater a exclusão escolar dialoga com a universalização da escolarização, tendo em vista que a singularidade humana é um direito reconhecido após décadas de lutas. Para tanto, numa concepção de ensino que atue na transformação social, versa em acolher e trabalhar as diferenças do estudante no ambiente educativo/ escola para que ele não seja excluído do sistema de ensino.

Nesse paradigma, inclusão escolar requer Políticas Públicas que assegurem a formação inicial e continuada do professor:

Não basta que o professor seja sensibilizado da necessidade da inclusão é necessário que sua formação continuada possibilite situações de análise e reflexões sobre suas próprias condições de trabalho e suscite novas possibilidades de mediação no que se refere à prática pedagógica com diferenças e deficiências, em um movimento que não dissocie teorias e práticas. (FERNANDES, 2011, p. 215).

A legislação que vem sendo constituída nas últimas décadas reestruturou a educação especial no país (BRASIL, 1994, 2008b, 2015). Sua importância reside sobretudo em ter promovido maior acesso das pessoas com deficiência ao sistema escolar regular. Contudo, muitos são os desafios a serem enfrentados, dentre os quais destacamos a importância de estabelecer diálogo entre a formação inicial e a prática docente no ensino regular, ampliar o diálogo e a articulação da formação continuada destinada aos docentes com a formação específica na área das deficiências. Entendemos que o conhecimento específico na educação especial diz respeito a todos os docentes, em especial aos docentes regentes do ensino regular, que precisam de formação igualmente, tendo em vista que a formação específica deve se manter intimamente associada à compreensão/entendimento sobre a educação especial como campo específico, e assim suprir os desafios/realidade na docência do ensino inclusivo nas salas comuns.

A temática que desafia as escolas, os profissionais da educação e a comunidade suscita discussão e reflexão sobre o discurso da escola e do ensino inclusivo regulamentado na política de 2008. A clareza em propostas do ensino inclusivo e as ações necessárias estabelecidas no PPP da escola, associado ao diálogo entre todos os profissionais envolvidos no processo da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, é aspecto determinante para a permanência do aluno no ensino regular. O distanciamento entre o planejamento, currículo e educação inclusiva no ensino interfere na implantação da legislação/inclusão escolar nas escolas, no que tange ao ensino.

Aliás, a inclusão escolar/inclusão no ensino tem gerado um conflito insolúvel entre a escola e a sociedade. Discutimos a inclusão total, apoiada por Mantoan (2015), uma das colaboradoras do grupo de trabalho da Política Nacional da Educação Especial, ancorada na política de 2008, que condiciona a inclusão na classe comum

do ensino regular ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na perspectiva dessa autora, os discentes que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino devem permanecer no ensino regular. Já os demais devem ser direcionados para escolas especiais e salas especiais. Outros autores, como Michels e Kassar, apoiam a inclusão responsável que dialoga com as condições de permanência do aluno no ensino regular, tendo em vista que o ensino paralelo caracteriza a segregação de acordo com a história da Educação do Deficiente no Brasil (JANNUZZI, 2012). No entanto, devido aos limites na formação continuada do professor do ensino regular, é impossível desenvolver um ensino que contemple a educação especial que compõe as necessidades específicas dos alunos.

Outro ponto a ser discutido na oferta/proposta de adaptação curricular é a possibilidade de abertura de precedentes para a fragmentação do conhecimento, o que pode comprometer e deixar de atender ao objetivo da educação inclusiva, que visa oferecer um ensino que contemple integralmente uma formação para toda a vida. É necessário considerar as mudanças mais amplas que devem ser implementadas, em consonância com as medidas e normativas estabelecidas nos documentos que regulamentam o direito a um ensino baseado na igualdade de oportunidades. Dessa forma, “O currículo é um artefato que se cria no cotidiano das escolas pelos sujeitos que ali e se constituem, englobando saberes e processos interativos do fazer pedagógico” (ALMEIDA; JUNG, 2018, p. 290).

A elaboração do currículo como base do ensino inclusivo que orienta o trabalho pedagógico docente, considerando o conteúdo a ser trabalhado e as competências a serem desenvolvidas nos educandos, é ferramenta necessária para a educação inclusiva. Elaborar o currículo com base na diversidade possibilita a construção de objetivos que oportunizem o desenvolvimento dos alunos com base em suas potencialidades. A diversidade escolar requer um currículo acessível, “implicando uma abordagem curricular que transcende o caráter conteudista disciplinar e abrange a prática pedagógica do docente, respondendo as diferenças individuais” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 8).

Nesse sentido, a regulamentação da legislação – LDB (1993), LBI (2015), PNE (2014), e PNEPEI (2008a) – na perspectiva da formação continuada representada, além de indicações normativas, pode resultar em possibilidades reais ao ser contemplada em termos de subsídios teóricos, considerando peculiaridades,

singularidades e todas as manifestações intelectuais, sociais, culturais e físicas dos alunos com deficiência no ensino regular.

Conforme estabelecido, a discussão tem se estendido sobre os pressupostos criar um sistema de ensino inclusivo acolhedor adaptado para promover acesso e permanência do aluno, com pleno acolhimento de suas demandas. Nesta perspectiva, a formação fundamenta, fundamentos teóricos para adaptar currículos, flexíveis e unificados, bem como métodos de ensino inclusivo, portanto, entendemos como foco essencial o investir na formação continuada dos profissionais da educação consideramos que a educação especial não está suprimida a um serviço educacional e sim a uma modalidade da educação especial.

A perspectiva da educação inclusiva PNEEPEI (BRASIL, 2008a) tem como primazia/ ponto de partida propiciar um espaço e ensino inclusivo, sem discriminação com base na igualdade de oportunidade, que visa o acolhimento dos educandos com deficiência e suas particularidades, conduzi-los, e orientá-los no processo de aprendizagem formal, por intermédio do conhecimento, tendo em vista promover a percepção deles sobre a sociedade ao qual estão inseridos. Sob esse ponto de vista, vale ressaltar a importância da educação formal voltada ao aprimoramento do conhecimento científico para além do senso comum, a fim de promover a construção humana e sua formação. A PNEEPEI dispõe que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base a sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimentos educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação, [...] para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. A política dispõe da formação do professor destinado ao serviço do AEE em caráter complementar, nesse aspecto, o ensino inclusivo caracteriza em promover oportunidade e condições ao alunato também nos momentos de interação social e aprendizagem na sala comum no ensino regular, para tanto, entendemos a importância de a formação específica contemplar esses docentes. (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Diante dessa afirmativa,

Como podemos observar no documento de 2008, a proposição para a formação de professores para a educação especial privilegia o professor do AEE por intermédio de cursos de formação continuada proposto pelo próprio Ministério da Educação ou por secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros. (MICHELS, 2017, p .69).

A política da educação inclusiva é apresentada como proposta de novo paradigma, e, portanto, passa a ser “carro chefe” na valorização da diversidade na educação especial que perpassa todo o processo de formação escolar e estão vinculados às recomendações pedagógicas ao AEE.

Quanto à construção de um sistema de ensino inclusivo, com vistas à formação alicerçada no conhecimento sobre a educação especial e as possibilidades de transformação social por meio da educação, práticas pedagógicas inclusivas como possibilidade de adequação da educação inclusiva ao qual está posto nas ações apontadas pelo decreto indica que o apoio técnico e financeiro do MEC. Portanto, a sua implantação se dá para a formação continuada aos professores do AEE (BRASIL, 2008b).

A política “em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008b, p. 5) detalha na legislação as atribuições do professor especialista do AEE, igualmente a sua formação. Ainda, a PNEPEI (BRASIL, 2008a, p. 16) demonstra como função do AEE “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade para eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Já o Parecer CNE/CEB nº 4/2009 define como encargo do AEE:

Art. 2º: O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 3º: [...] tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. (BRASIL, 2009, p. 1).

Essa perspectiva é reafirmada no Decreto nº 7.611, de 2011, que define a função, os objetivos, os critérios do AEE e as atribuições do professor especialista.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º [...] atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Conforme o referido Decreto, um dos objetivos que regulamentam a educação inclusiva é oferecer investimentos em formação estruturada para todos os docentes que atuam no ensino com o aluno da educação especial matriculado no ensino regular. A inclusão do aluno no ensino regular, na perspectiva inclusiva, propõe a oferta de um serviço/apoio complementar, o AEE, que difere de reforço escolar ou ensino paralelo. Para todos os efeitos legais, o apoio não tem caráter substitutivo ao ensino comum, sendo que as atividades realizadas pelo professor especialista são diferentes do professor regente, tendo em vista os mesmos objetivos.

Para tanto, entendemos que o diálogo entre o professor regente, professor do AEE, professor de apoio e todos envolvidos com a inclusão escolar/escolarização do aluno necessita acontecer. A articulação da formação continuada/discussões, trocas de conhecimento com o professor "especialista" é primordial para todos os docentes, visando à construção coletiva de estratégias de ensino inclusivo no cotidiano escolar, fundamentado na concepção de direitos humanos e equidade, e em elementos articuladores da educação especial voltados para atender à especificidade do aluno baseado no respeito às diferenças e na igualdade social no ambiente escolar para a constituição humana na sociedade.

Tendo em vista que a prática pedagógica de ensino inclusivo desenvolvida pelo professor especialista no AEE tem como único objetivo complementar a escolarização e não substituir ou ainda construir um ensino paralelo, conforme a legislação, em específico o artigo V (BRASIL, 2008a), entendemos que a formação

específica dos profissionais da educação se estende a todos os docentes que atuam no sistema de ensino (BRASIL, 1994). Embora o documento normativo do AEE, Decreto 2011, apresente a formação continuada do professor especialista do AEE, ainda assim, entendemos que a formação continuada do professor regente deve ser considerada e repensada acerca dos limites existentes. Portanto, ao prever os desafios inerentes à proposta do ensino inclusivo para os alunos da educação especial e o enfrentamento dos docentes da sala comum em sua prática de ensino diária, precisa ser ponderada, tendo em vista as influências da formação docente na formação do educando em decorrência da fragilidade na formação inicial e continuada do professor. Segundo Arantes (2006),

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. (ARANTES, 2006, p. 58).

A equidade, a concepção dos direitos humanos e a EE na perspectiva inclusiva suscitam importantes diálogos e problematizações na elaboração, definição e adaptação curricular, bem como no trabalho pedagógico do contexto diário das escolas. Entretanto, a falta de clareza direcionada ao professor da sala comum quanto ao alcance do dispositivo idealizado pelo poder público tem distanciado a inclusão escolar da realidade, e barreiras relacionadas aos recursos sugerem a emergência de ações na formação continuada para o professor da sala comum, que passa a maior parte do tempo com esses alunos. Nesse sentido, requer-se uma proposta de aperfeiçoamento avançado por parte dos sistemas de ensino que dialogue com esses docentes na medida em que os alunos, público-alvo da EE matriculados na sala comum do ensino regular.

As determinações legais educacionais formuladas pelos órgãos governamentais e implementadas na legislação são muito abrangentes e complexas, e a execução das normativas distante da realidade. No que tange ao docente, influências como falta de apoio pedagógico da maior parte das escolas (MERCADO; FUMES, 2017) dificultam a aplicação efetiva dessas normas.

Os limites existentes na escolarização em relação ao acesso, permanência e formação continuada, condições teóricas e metodológicas para o exercício docente dos direitos embasados na legislação, dentre elas a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e

a Lei Federal Berenice Piana, que regem a inclusão escolar e a escolarização da pessoa com deficiência, refletem inconsistências que não contribuem para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular e, conseqüentemente, na sociedade. Isso porque a construção de uma escola inclusiva requer um ambiente acolhedor e inclusivo baseado em possibilidades no desenvolvimento pedagógico, intelectual e emocional do aluno.

Para cumprir as determinações legais, é necessário dialogar sobre o avanço obtido na EE por meio da democratização da educação e do reconhecimento do direito à igualdade de todos os alunos para aprender e conviver em um ambiente único, com igualdade de condições e oportunidades. Isso envolve importantes mudanças na formação docente, nos currículos dos cursos e na valorização da profissão na sociedade (GATTI, 2011), associadas à reflexão, problematização e busca de mudanças e condições voltadas para o fazer docente. Portanto, trabalhar na adaptação, reorganização curricular e elaboração do trabalho pedagógico é imprescindível investir na formação continuada do docente. Cabe ressaltar que a adaptação curricular difere da ideia de fragmentar ou eliminar conteúdo do currículo, e a inclusão no ensino implica em elaborar, em um único ambiente, a igualdade de oportunidade de aprendizagem tendo como base a diversidade. Assim, Mantoan (2015) reflete que:

Afirmar que o Brasil mudou sua política de educação especial e melhorou em todos os aspectos – com a garantia de matrícula, do financiamento público e dos recursos de acessibilidade na escola comum – não significa, contudo, dizer que os nossos problemas históricos de exclusão, quanto à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos. (MANTOAN, 2015, p. 9).

As leis que asseguram a educação especial na perspectiva da educação inclusiva propõem o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, conforme o Decreto nº 6.094/2007, que prevê o direito à matrícula na rede regular de ensino (BRASIL, 2007, art. 2º). Entretanto, a escola enfrenta o distanciamento entre o que está previsto nas políticas públicas e a construção de novos caminhos que se fazem necessários. É fundamental oferecer a todos os profissionais da educação formação, condições e preparo para incluir o aluno com deficiência no PPP da escola, currículo e planejamento de ensino. A escolarização desse aluno não compete somente ao AEE, mas também ao professor das classes do ensino regular. A falta de

conhecimento desses profissionais que atuam diretamente e diariamente com os discentes interfere no desenvolvimento dos alunos. Isso se verifica nas limitações da formação desses profissionais, em especial o corpo docente, que carece de subsídios teóricos e metodológicos. Esse é o maior desafio que a inclusão escolar enfrenta. A inclusão escolar responsável requer preparo dos docentes e da escola para acolher, escolarizar e desenvolver o máximo potencial pedagógico de aprendizagem do aluno, na perspectiva da inclusão total.

Conforme Mantoan (2003, p. 10 apud FERNANDES, 2011, p. 132), “a matrícula compulsória de todas as crianças na escola comum, desde a educação infantil, prevê uma ação radical para suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular”, rumo à construção de um sistema único de educação.

A inclusão escolar é considerada um avanço para a Educação Especial no país. Entretanto, é um processo que requer, além de discursos e normativas, um diálogo responsável, pois demanda alterações na estrutura educacional e social do país. As leis, artigos e decretos indicam as reorganizações necessárias para combater a desigualdade social no país. Entendemos que esse movimento diz respeito à sociedade em geral. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de delinear e repensar os caminhos para a prática da inclusão. Isso requer a reorganização das ações educativas como prioridade para que ocorram mudanças no sistema de ensino e nas ações, conforme Mantoan (2013). Para a autora,

[...] discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado, e muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, quaisquer que sejam suas limitações, podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania, em toda sua plenitude. (MANTOAN, 2013, p. 80).

A formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, precisa ser ofertada a todos profissionais da educação que atuam com os educandos com TEA da EE matriculados no ensino regular chamamos atenção para o professor regente. A Declaração de Salamanca convoca e demanda que os governos

garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (SALAMANCA, ONU, 1994, p. 2).

O estudante com TEA apresenta particularidades inerentes ao espectro que se manifestam de maneiras diferentes em cada educando. Nesse sentido:

[...] a entrada dos estudantes com TEA no sistema de ensino regular deve ser vista para além de imposição da legislação atual. É preciso pensar sobre como poderíamos educar os alunos com autismo de maneira que eles possam gozar do direito à cidadania e usufruir do desenvolvimento e das possibilidades e aprendizagem. (SERRA, 2008, p. 115).

A escolarização desses educandos requer conhecimento específico sobre o espectro, além das singularidades do aluno. Diante disso, o AEE não pode ser interpretado como a única condição de inclusão do aluno no ensino regular, nem tampouco como uma educação paralela fragmentada do ensino comum. O AEE, como ensino integrante, disponibiliza recursos e acessibilidade aos estudantes público-alvo da educação especial, de forma complementar à escolarização, conforme expressa o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Ainda sobre o AEE,

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns 'especialistas', e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 58).

A normativa (BRASIL, 2009) dialoga com a inclusão no ensino regular, em especial quando propõe o AEE como um serviço/ recurso para a educação inclusiva, uma conquista que amplia as possibilidades do aluno em desenvolver o seu repertório de aprendizagem. No entanto, enfatizamos que a formação continuada do professor do ensino regular deve ser ampliada na mesma proporção, pois a responsabilidade da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular não se restringe ao AEE.

### 1.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUESTÕES CONSIDERADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Estudos sobre a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil mostram um panorama heterogêneo e complexo, com desafios não superados que necessitam ser discutidos pelos órgãos competentes do Estado, como o MEC, assim como pelos gestores e professores (MICHLES, 2017; SAVIANI, 2021; GATTI, 2011). De acordo com os estudos de Gatti (2011, p. 151), "sabemos que a formação

de professores que está sendo feita, na maior parte, é realizada por instituições privadas de ensino superior, e não por universidades”. Isso influencia na formação do professor pesquisador, além da falta de estágios e/ ou carga horária reduzida, fatores que impossibilitam o contato do acadêmico com a realidade e afetam sua percepção sobre a diversidade nas escolas. Outro fator envolve o funcionamento das instituições, já que muitas delas funcionam em situações precárias e empregam profissionais de qualificação discutível.

Segundo Michels (2017), a história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a tal formação e na sua proposta de fato (generalista ou especialista). Esse modo dualista de formação de professores confirma e consolida tais ambiguidades e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

Neste cenário de fragilidade e ambiguidade que envolve a formação dos educadores, a escolarização da pessoa com deficiência é uma questão ampla, educacional e social. A luta contra a discriminação, marginalização e preconceitos em relação a esse público é uma discussão que abrange um grupo significativo da sociedade. Como profissionais da educação, entendemos que a escolarização do aluno com deficiência não depende exclusivamente do professor especialista do AEE ou dos professores da sala comum do ensino regular, que desejam incluir no ensino, tampouco depende do comprometimento apenas do aluno com deficiência. A inclusão escolar e o ensino inclusivo são complexos e exigem formação específica para lidar com cada deficiência. Isso requer investimentos, reestruturação e planejamento por parte das autoridades competentes.

Um fator relevante na formação inicial de muitos docentes é a influência da formação na atuação do professor, esta que muitas vezes tem sido feita em “instituições isoladas de ensino superior, aligeiradas, em situações precárias, com pessoal de qualificação discutível” (GATTI, 2011, p. 151). Dessa forma, sua formação acaba sendo insuficiente, superficial, pela falta de abordar o tema nos currículos de formação, desafiando o preparo dos docentes, pedagogos e famílias.

Outro fator relevante concerne ao público-alvo das instituições privadas, pois existe uma grande parte de alunos trabalhadores, que estudam e trabalham em diferentes períodos – muitas vezes, estudando no contraturno relativo às suas horas

de trabalho. Portanto, as condições de estudos desse público (trabalhadores) são distintas do aluno que se dedica com exclusividade aos estudos. Nesse sentido, por se tratar de uma formação docente heterógena que envolve múltiplos fatores, dentre eles formação aligeiradas, fragmentadas, e até precárias, existem limites em estabelecer um parâmetro de qualidade na formação tendo em vista o trabalho, prática de ensino, fundamentos teóricos e o compromisso histórico na formação da diversidade para as gerações futuras (GATTI, 2011).

A formação inicial e continuada, e as condições em que ela ocorre, refletem diretamente no convívio social do aluno com deficiência, especialmente na inclusão deles na escola. A educação exerce influência na percepção da sociedade em relação às diferenças humanas, e discutir a EE na formação dos profissionais da educação é uma questão social que envolve o exercício da cidadania e é política. Nessa direção, cabe problematizar a formação do professor e seus reflexos na educação da diversidade na sociedade.

Gatti (2013) aborda a formação do professor como uma questão que deve ser amplamente discutida e tratada pela gestão pública de educação:

À gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado com a formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada. A educação pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e alunos. (GATTI, 2013, p. 155).

A diversidade humana, assim como a escolarização da pessoa com deficiência, são questões que compõem a sociedade, envolvendo a sua transformação. Assim, precisam ser ampliadas para os currículos dos cursos de formação docentes, cuja primazia é corroborar com o desenvolvimento de estudantes autônomos para a vida em sociedade.

De acordo com Saviani (2009, p. 153), trata-se “[...] de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de projeto de desenvolvimento nacional”. A base da formação docente, o currículo do curso, os estágios supervisionados, as disciplinas que compõem o curso, em especial disciplinas relacionadas à Educação Especial, devem ser problematizados na constituição da formação do professor no Brasil. Ainda discute Saviani (2009) que

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. (SAVIANI, 2009, p. 150). A escola, o ensino, a relação professor-aluno, ocorrem no espaço educativo como primeiro espaço formal de aprendizagem ou escolarização do saber sistematizado. Portanto, essa relação de aprendizagem precisa propiciar uma formação integral / social e educativa e emancipatória, ou seja, uma formação crítica para aluno. No entendimento de Fernandes, a escola como espaço de aprendizagem comum precisa atender a todos aqueles que a integram. Isso significa que, conforme sinaliza Fernandes (2011):

[...] mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de quadros de deficiências ou distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda que apresentem condições socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, ainda tem o direito de realizar sua escolarização em contextos comuns os quais devem ser modificados para atender suas necessidades. (FERNANDES, 2011, p. 90).

Educar em meio à desigualdade requer a criação de melhores condições, de ações, reflexões, possibilidades e mudanças. As ferramentas necessárias para atender à reorganização do ensino na educação inclusiva consistem no conhecimento, na ação intencional e em objetivos previamente definidos. Nesta perspectiva, Saviani (2013) afirma que

A prática pedagógica intencional significa ação educativa construída com objetivos previamente definidos. Por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais leva-nos à questão dos valores e objetivos da educação. (SAVIANI, 2013, p. 60).

A aplicação da política educacional na formação continuada dos docentes pode ser entendida como instrumento de equalização social quando possibilita aos docentes, a partir dos saberes condizentes com o contexto, exercer o ofício de sua práxis pedagógica. A educação para a emancipação na diversidade escolar, que compõe as escolas e sociedade, necessita ser reconstruída e planejada tendo em vista os dilemas educacionais. A escolarização é um direito que se estende a todos, conforme previsto em legislação, mas as condições inapropriadas de aprendizagem

no ensino regular podem causar a exclusão, uma atitude discriminatória. Dentre os vários fatores que contribuem para o insucesso escolar do estudante com deficiência está nas condições desfavoráveis de aprendizagem em decorrência da falta ou fragilidade da formação específica.

É inegável a necessidade de priorizar uma formação continuada consistente, que dialogue com igualdade de oportunidade no ensino inclusivo e que promova os direitos dos alunos com NEE. Conforme compete ao Estado e à família zelar por todos os alunos, para que aprendam e se desenvolvam igualmente, assim, a educação inclusiva prima pela construção de um espaço educativo acessível, cujas barreiras de acesso e permanência sejam eliminadas.

O ato de educar faz parte da natureza humana. O ser humano necessita ser educado para se constituir enquanto humano (SAVIANI, 2013). Desde a educação familiar, precisa haver intencionalidade no ato de educar os mais novos. Na sociedade, a educação formal acontece desde o primeiro contato da criança com a escola, ainda nos primeiros anos de vida. Toda ação educativa tem por finalidade superar discriminações, preconceitos e marginalizações no ambiente formal de aprendizagem, portanto, está relacionada à transformação humana, e isso envolve posicionamento crítico diante da sociedade.

O conhecimento científico e elaborado produz saberes que vão além das aprendizagens adquiridas no senso comum. A consciência filosófica e o pensamento crítico são fundamentos essenciais para a composição da formação do aluno, e a partir destes conhecimentos, a sociedade é constituída. Nesta perspectiva, a reflexão sobre os desafios relacionados à educação e ao ensino, bem como a problematização, os fundamentos, tudo isso faz parte da formação crítica da atuação docente e da formação do aluno.

A Filosofia na formação do professor exerce a importância na ação e reflexão e construção dos saberes. Sobre isso, Saviani (2013) destaca:

[...] a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do professor se ela for encarada, tal como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta. (SAVIANI, 2013, p. 27-28).

Para o autor, a formação docente alicerçada numa perspectiva crítica possibilita ao professor interpretar e definir o que é pedagogicamente relevante em

sua prática de ensino, para assim ministrar os conteúdos com base em conhecimentos elaborados, não meramente reproduzidos.

Nessa perspectiva da educação inclusiva como prática social voltada para a construção do currículo e ensino inclusivo para o educando com deficiência, cabe priorizar, reconhecer para quem se destina a educação, identificar o público-alvo da prática de ensino. Entretanto, a reorganização do sistema de ensino e a formação continuada docente são imprescindíveis para que se desenvolva uma prática pedagógica a fim de atender às particularidades do aluno, tendo em vistas o ensino inclusivo como fundamento para formação do homem e equalização social – essas questões precisam ser discutidas e reorganizadas.

Para tanto, segundo Saviani (2009, p. 150), “a formação dos professores, implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Nesse sentido, a educação e EE coloca em pauta a reorganização dos cursos de Pedagogia visando a formação inicial e a formação continuada, para assim formar um professor numa concepção reestruturada e crítica.

Sobre a Educação Especial, Saviani (2009) questiona, ainda, a falta de posição na estruturação das políticas públicas, uma vez que a formação poderia ser constituída no Curso de Pedagogia. Ele enfatiza ainda que a educação está dividida em Educação Comum e Educação Especial.

Com o avanço que prevê a matrícula dos alunos da EE no ensino regular, é relevante elaborar o currículo do curso de formação em Pedagogia e licenciaturas com base em fundamentos que contemplem o campo da EE e a educação inclusiva com vistas à oferta ao aluno com NEE, assim como em condições de aprendizagens como indicado na Declaração de Salamanca, quando o documento descreve critérios para o recrutamento dos educadores:

[...] preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas [...]. Treinamento pré profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamentos de professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos e bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (SALAMANCA, 1994, p. 10).

Os documentos citados que influenciaram as políticas públicas brasileiras que buscam a igualdade de oportunidades de aprendizagem, requerem discussões e aprofundamentos teóricos à luz de autores e estudiosos que sustentem a concepção de inclusão para a educação especial, ancorada em uma formação crítica e humana voltada para a autonomia e emancipação. Isso propõe uma gestão pública com diálogo e estratégias de ensino e procedimentos metodológicos baseados na diversidade.

O distanciamento entre a formação e o ensino, bem como a divisão entre educação comum e educação especial, fragmenta o ensino e a formação do professor, já que o atendimento ao aluno da educação especial requer cursos de especialização. A falta de reestruturação dos cursos na formação inicial impossibilita discussões teóricas aprofundadas, reflexões e estudos indispensáveis para a construção da formação do professor.

A Resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, após muitos debates, propõe a licenciatura com ampla função, atribuindo a formação para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal, educação de jovens e adultos e gestão. Embora o eixo seja a formação de docentes para os anos iniciais, a licenciatura passa a ter uma função ampla. De acordo com Gatti, "o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre áreas disciplinares e níveis de ensino" (GATTI, 2011, p. 208). A autora também aponta outros desafios enfrentados na formação do professor:

Pensamos o professor como um profissional e, como tal, ele deve ser preparado para enfrentar os desafios constantes desse trabalho. Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente e partir de uma boa base formativa inicial. Quando esta é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso, o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que frequentam. A profissionalidade é o conjunto dos conhecimentos de características de uma profissão que enfeixam o conjunto dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao exercício profissional. (GATTI, 2011, p. 206).

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), entendemos que a formação é fundamentada em elementos básicos para o início de uma trajetória na educação e no ensino (GATTI, 2011). É possível considerar a insuficiência do conhecimento da realidade, decorrente da carga horária reduzida nos estágios, dos subsídios teóricos, metodológicos e científicos para a docência na diversidade, e das especificidades do aluno matriculado no ensino regular por meio intermédio da EE. Além do curso de Pedagogia, nos cursos de disciplinas específicas, como Artes e Educação Física, também percebemos que faltam subsídios teóricos para a docência.

Ainda sobre a Diretriz de 2006, Saviani (2009, apud SAVIANI, 2008) afirma que tal documento toca na questão da EE de passagem apenas duas vezes Trata-se do artigo 5º, inciso X, dos artigos 1 e 2, e o artigo 8º, inciso III:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;  
 [...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organização não governamentais, escolares não escolares, públicas e privadas. (BRASIL, 2006 apud SAVIANI, 2008, p. 248).

Nesse sentido, fica evidente que a Especial não é tratada com prioridade, o que torna ainda mais complexa e excludente a inclusão e escolarização do aluno com deficiência no ensino regular. Para isso, a EE “propagada pela política de perspectiva inclusiva, o incentivo a formação continuada como ‘condicionante’ de preparação para a hipotética mudança do sistema para sistema de ensino inclusivo” (EVANGELISTA;

SEKI, 2017, p. 161), e para acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular escola comum.

A mudança ancorada em uma base sólida de conhecimento e formas metodológicas na formação profissional é essencial para enfrentar os desafios inerentes à especificidade humana. Nesse aspecto, Gatti (2011) afirma:

Pensamos o professor como um profissional e, como tal, ele deve ser preparado para enfrentar os desafios constantes desse trabalho. Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de suma responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial. (GATTI, 2011, p. 206).

Entendemos que uma formação frágil e inconsistente interfere no trabalho frente aos desafios existentes no ensino. Ainda de acordo com Gatti (2011, p. 206): "Quando está é falha, o desempenho profissional sofrerá, sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes".

Para tanto, a formação do professor se baseia nos saberes científicos, tecnológicos, metodológicos e nos fundamentos e pressupostos teóricos inerentes à diversidade humana, que interferem no desenvolvimento das potencialidades do discente ao longo do processo de escolarização para a sua vida. Concordamos com o estudioso Saviani (2013) quando propõe uma formação baseada em uma percepção crítica de mundo que promova o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa, de modo que ela desenvolva seu potencial de aprendizagem e o direito de fazer, de forma crítica, produtiva e participativa, parte da sociedade à qual está inserida. Nesse sentido, a formação do professor influencia diretamente na formação acadêmica e social do aluno.

Discutir a relevância da formação continuada de professores como fundamento de intervenção humana e contribuição para a formação da sociedade é repensar a relevância do papel da educação na construção do cidadão crítico e participativo que reconhece o seu papel na sociedade (SAVIANI, 2013).

Mercado e Fumes (2017) afirmam que, para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, é necessário que a escola tenha condições e preparo, em especial dos professores, em decorrência da formação, conforme regulamentam as leis de formação e formação continuada. É papel da administração pública dispor

de orçamentos para que a oferta do ensino inclusivo (BRASIL, 2008a) realmente seja uma realidade na sociedade brasileira, ou seja, que as leis sejam postas em prática – e haja deliberação para além de meros documentos, como a formação específica do professor, por exemplo. Em contrapartida, é importante que haja um diálogo democrático entre escola, poder público e professores, a fim de estabelecer a formação específica para que seja possível discutir a diversidade e a responsabilidade do Estado na formação docente e da implantação nas escolas.

No entanto, as leis educacionais indicam a necessidade de formação continuada dos professores para a Educação Especial, a inclusão escolar e a perspectiva inclusiva, em relação aos alunos matriculados no ensino regular desde 2008. Contudo, a falta de discussão e o distanciamento em relação aos limites existentes na escola, com base no discurso da legislação e na formação dos professores, sugere uma aproximação.

A proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que sugere modificações sem estrutura, gera questionamentos, dúvidas e incertezas em relação à formação dos professores das salas comuns, considerando que o professor regente também é responsável pelo planejamento e inclusão escolar dos alunos. Ressaltamos que reconhecemos o avanço, mas a falta de clareza em relação à preparação da escola, especialmente dos professores regentes, precisa acompanhar as mudanças.

Nessa direção, Gatti (2011) destaca a necessidade de ressignificar a formação dos professores desde os cursos de graduação, passando pelos estágios e chegando à formação continuada. A inclusão na sociedade é permeada por pais e comunidades interessados em instaurar uma rotina mais solidária e plural de convivência.

Desse modo, a educação e a formação continuada dos professores podem influenciar a sociedade nas mudanças, em especial aquelas decorrentes da disposição da legislação para que esse público que sofreu exclusão na história da educação do deficiente no Brasil tenha assegurado o seu direito de se desenvolver, aprender, estudar e viver em sociedade.

A ação Política voltada para “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham as suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008a, p. 5). Assim, a educação inclusiva visa contribuir com a sociedade na valorização, respeito a e percepção das diferenças existentes, e repensar o ensino como

possibilidade de aprendizagens, faz para todos sem discriminação e ou/exclusão, parte da finalidade da educação para o público da EE na sociedade. Desse modo, discutir o papel da formação continuada e a sua importância na sociedade nos remete a pensar sobre a necessidade de superar uma formação incompatível com os discursos da Política. Evangelista e Seki (2017) apontam para algumas indagações sobre a formação dos professores:

[...] a formação de professores nos moldes propostos mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar? (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 164).

Embora tenha havido avanço no estabelecimento da política, o cenário de contradições ainda permeia a educação. Desse modo, Kassar (2014) reforça que

Esse avanço encontra limites [...], os serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira, programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar dos cotidianos esforços de professores e alunos. (KASSAR, 2014, p. 845).

Diante dessas condições desfavoráveis, é primordial que o Estado promova condições e preparo aos docentes. A falta de clareza sobre o papel do professor provoca instabilidade no processo de inclusão desses alunos. Entendemos que a escolarização não se dá por um conjunto de práticas desempenhadas por professores especializados num serviço paralelo da educação comum.

Sobre a mudança de um modelo de integração para novos caminhos na educação, a inclusão implica mudança desse atual paradigma educacional, para que assuma a responsabilidade da educação escolar da pessoa com deficiência conforme o discurso retratado. Diante dessa problemática e ao considerar a importância de um ambiente de aprendizagem adequado, com estrutura e tecnologia para inclusão escolar, é necessário também discutir caminhos para uma formação continuada coerente e eficaz, a fim de proporcionar ao professor os elementos necessários, além de condições teóricas e metodológicas condizentes e que subsidiem a construção de possibilidades educativas para o trabalho docente no contexto escolar. Sobre o ambiente escolar, Mantoan (2013) aponta que:

A sala de aula é um termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam. Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização escolar que não alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos. Outras interrogações derivam desta questão principal, tais como: que práticas de ensino ajudam os professores a ensinar os alunos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar de suas diferenças. Ou, como criar contextos educacionais capazes de ensinar todos os alunos? (MANTOAN, 2013, p. 59).

Tendo em vista que a educação é destinada a um grupo heterogêneo, composto pelos estudantes da EE que aprendem de formas diferentes, em ritmos diferentes e possuem habilidades e potencialidades singulares, é fundamental romper com a concepção predominante que prima pelo ensino padronizado, repetido e decorado, baseado no princípio de que todo indivíduo aprende e compreende o mundo da mesma forma.

A concepção de inclusão aponta para o desenvolvimento e aprendizagem singular e próprio de cada aprendiz. Assim, o ensino deve ser construído de acordo com a especificidade humana, entendendo que a prática do ensino sem considerar o aluno se torna incompatível com a escolarização da diversidade. Nesse sentido, a política proposta requer a reorganização do currículo, dos planos de ensino e dos métodos e abordagens pedagógicas, que devem fundamentar a formação continuada do professor e as suas condições de trabalho pedagógico. Isso promoverá um trabalho docente voltado para as diferenças. É pertinente refletir sobre os objetivos da educação como formadora de todos os sujeitos, sem distinção ou discriminação para a vida em sociedade e ainda, sobre o papel do Estado na inclusão escolar. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) destaca que:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2015, p. 12).

A educação na diversidade requer o acolhimento do estudante da EE em decorrência da proposta do ensino inclusivo, visando um impacto positivo em sua vida escolar e valorizando suas habilidades para promover sua emancipação na sociedade. A política de formação dos professores deve incluir um repertório teórico e metodológico que dialogue com as diferenças educacionais apresentadas pelos

alunos, incluindo aqueles com deficiência, para ampliar seu repertório acadêmico, social e cultural.

Entendemos que a finalidade da educação inclusiva é promover a não discriminação e a igualdade de oportunidades educativas, conforme previsto nos direitos da pessoa com deficiência, que durante muitas décadas foi excluída do convívio social e impossibilitada de usufruir de uma educação destinada às classes dominantes. No entanto, percebemos que os sistemas de ensino ainda se mantêm divididos por classes sociais, raça, gênero, pessoas com deficiência, entre outros.

Diante disso, é fundamental que as condições teóricas e metodológicas dos docentes estejam associadas às demais condições de trabalho para garantir a implementação da política inclusiva na prática educacional. A educação inclusiva deve ser vista como um processo contínuo de construção coletiva, que valoriza a diversidade e busca garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola em condições de igualdade e dignidade. Assim,

a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos da formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos. (KASSAR, 2014, p. 221).

Nesse sentido, a educação como práxis docente é entendida como base crítica histórica e social – é o alicerce da sociedade quando se posiciona a favor da igualdade de oportunidades para todos e da construção de uma sociedade justa e igualitária em decorrência de um ensino que propõe criticidade, clareza e autonomia a todos os estudantes na sociedade por influência do ensino.

Saviani (2007) argumenta que a educação escolar deve priorizar o ensino do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, de modo que o aluno possa desenvolver a capacidade de interpretar a realidade social na qual vai intervir. A educação escolar também deve valorizar o contexto social e os conhecimentos prévios dos alunos. Associando esses dois elementos, o conhecimento científico e os conhecimentos prévios, o aluno desenvolverá a capacidade crítica, participativa, democrática e emancipatória, consciente de sua influência e papel crítico na sociedade.

Na Pedagogia Histórico-crítica, a formação docente crítica envolve a prática do ensino, que vai além da reprodução e repetição, valorizando a construção e

interpretação do saber a partir dos saberes dos alunos para sua apropriação. O trabalho pedagógico intencional visa transformar a realidade social do sujeito, indo além do conhecimento e da visão fragmentada e reducionista do senso comum. Nas palavras de Saviani (2012):

A pedagogia histórico-crítica interessada em articular a escola com a necessidade da classe trabalhadora está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais. Seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão – assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 75)

Discutir a formação do professor é reconhecer os objetivos e a finalidade da educação escolar no que se refere a generalizar o ensino, assim como formar o educando ao longo da vida. Por isso, a formação docente abrange a percepção do contexto social para exercer influência. Conforme leciona Saviani (2013):

A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade, ou seja: quanto mais adequados for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela [...]. E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valiosos: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta [...]. A partir do conhecimento adequado da realidade, é possível agir sobre ela adequadamente. Aqui entra o aspecto técnico. Com efeito, a técnica pode ser definida, de modo simples como a maneira julgada correta de se executar uma tarefa. (SAVIANI, 2013, p. 71).

Ao fazer um contraponto com a Educação Especial, a ciência e a técnica, associadas com o conhecimento sobre os alunos e a realidade social em que estão inseridos, fundamentam a formação docente para a inclusão desses alunos no ensino regular e para uma vida participativa e produtiva em sociedade. A perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica sobre aspectos políticos e sociais requer uma prática educativa para além das barreiras padronizadas pelas pedagogias não críticas, ou seja, uma formação integral para um sujeito social (SAVIANI, 2012).

## 1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante do quadro amplo de limites e desafios que marcam a formação inicial de professores no Brasil, a questão da formação continuada ganha dimensão especial. Desse modo, é ainda mais candente a reflexão sobre ela quando se trata da educação inclusiva. Nesse entendimento, destacam Mantoan e Prieto (2006):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, que nessa perspectiva devem assegurar que sejam aptos a elaborar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos, com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 57).

A formação continuada é uma prioridade na implantação das políticas voltadas para a EE na escola comum. Para sua efetivação, os elementos de construção da escola inclusiva se dão a partir da construção dos saberes a partir de fundamentos teórico-metodológicos, com vistas a estruturar a escola inclusiva, tendo em vista as condições oferecidas pelo Estado para todos os alunos e profissionais da educação. Essa atuação é necessária desde a implantação das leis, com discentes com perfis que não atendem aos padrões de aprendizagem e desenvolvimentos adaptados aos moldes idealizados durante décadas. As políticas precisam, de fato, dispor de recursos que promovam os avanços e conquistas históricas, pelos quais os alunos da EE conquistaram o direito do acesso ao ensino regular e a uma educação com igualdade de oportunidades. Porém, existe um percurso quanto ao acesso à formação crítica, que lhes possibilite conhecimento teórico que os permita construir e elaborar um ensino inclusivo com metodologias estruturadas na prática docente inclusiva. De acordo com Castanha, Castanha e Castanha (2021),

[...] vimos que avançamos muito em conquistas legais [...] mas entre o direito regulamentado e a efetivação na prática há uma distância muito grande. Não há dúvidas de que a regulamentação é um grande passo para a emancipação, todavia, não virá sem uma luta intensa, consistente e articulada. (CASTANHA; CASTANHA; CASTANHA, 2021, p. 44).

A Pedagogia Histórico-crítica, idealizada por Demerval Saviani, defende que uma formação baseada em uma concepção crítica de educação tem condições de

produzir conhecimento e não reduzir sua prática à reprodução de conhecimento. Os alunos com deficiência inclusos no sistema de ensino requerem, em especial do professor, uma visão ampliada sobre a forma de aprender e perceber o mundo. Nesse sentido, a formação deve ser crítica para a diversidade, despida de preconceitos e discriminação, que perceba e realmente inclua o educando com necessidades especiais em sua singularidade, assim como os demais alunos, repletos de habilidades e possibilidades de aprendizagem.

As leis de formação continuada de professores devem promover instrumentos e recursos possíveis para resolução de situações-problema oriundas da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Devem, portanto, contribuir com o trabalho docente nos diferentes grupos de alunos no ambiente escolar e social.

Favorecer uma formação fundamentada na aquisição do conhecimento teórico e científico sobre as mais diferentes deficiências que compõem as turmas nas salas de aula promove a escola como porta de acesso para uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, devem atuar as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, de modo que estes possam desenvolver em suas práticas metodologias e estratégias de ensino que atendam às especificidades dos alunos deficientes. Neste cenário, construir e promover uma formação continuada que vise a provocar e até conscientizar os profissionais da educação sobre as diferenças, bem como as diversas possibilidades em propiciar novas e diferentes aprendizagens a partir da diversidade e da pluralidade humana, tão presentes nas escolas, é refletir na inclusão por meio da educação.

Considerando esse contexto, a comunidade escolar e os profissionais da educação devem discutir o impacto da inclusão escolar na sociedade e os limites existentes sobre modos através dos quais a escola pode e contribuir para a inserção do aluno na sociedade como parte da formação continuada.

A educação do aluno com deficiência, a inclusão e a formação continuada são assuntos que devem ser problematizados pela sociedade e pela educação, uma vez que o tema envolve desde as famílias aos profissionais da educação, em especial os professores da classe comum. Os reflexos positivos ou negativos da inclusão influenciam a sociedade – portanto, a eficácia desse processo envolve a inserção desse público na sociedade e no mercado de trabalho. Então, ao discutir, problematizar e avaliar como se dá o preparo dos professores, avaliando suas condições reais de trabalho, pode-se fortalecer o entendimento sobre a relevância de

ações que objetivem a promoção de formação específica para o desenvolvimento a partir da diversidade e da pluralidade e assim avançar para a igualdade de oportunidades.

Considerando o direito previsto, mas ainda distante da prática, Gatti (2013) afirma que:

A gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com a política bem estruturada e planejada. A educação pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades, favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação empobrecida pela condição oferecida a seus professores e alunos. (GATTI, 2013, p. 153).

Nesse sentido, concebe-se que a prática docente deve estar articulada com o contexto e com a inserção social do estudante. Entretanto, conhecer os elementos que compõem a natureza humana é fundamental para o seu ofício na diversidade – desse modo, a formação continuada está associada com o conhecer a singularidade do aluno. A educação, na perspectiva inclusiva, prevê formação específica para os docentes, e a política dispõe sobre os conhecimentos necessários para a formação do docente para a docência da EE.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para os exercícios da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior [...]. (BRASIL, 2008a, p. 17).

A formação continuada fundamenta o docente em práticas pedagógicas intencionais que subsidiam a inserção e a transformação do ser humano na sociedade. Segundo Saviani (2013), a transformação na educação significa tornar o indivíduo cada vez mais capaz de compreender sua situação para intervir e transformá-la em prol da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre as pessoas.

Para Saviani (2013), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Assim, conhecer a especificidade do aluno é fundamental para a inclusão de

indivíduos com NEE na escola e para desenvolver o ensino de acordo com sua natureza.

Além disso, Saviani (2013, p. 7) destaca que “[...] saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado trabalho educativo”. Dessa forma, a educação deve ser um ato de produzir o conhecimento, não apenas reproduzi-lo, o que exige uma formação crítica que possibilite a distinção e interpretação do conhecimento sobre a realidade social e um olhar crítico.

A inclusão do aluno no ensino regular sem a oferta de condições de permanência, por meio de um ensino inclusivo que não atenda às suas necessidades, caracteriza a exclusão. É necessário promover a igualdade de oportunidades de ensino além da inclusão. Apesar dos avanços na educação da pessoa com deficiência, é preciso oferecer condições para que possam acessar e usufruir do ensino de forma igualitária. De acordo com Mazzota e Souza (2000):

As políticas públicas para a educação deveriam ter previsto um período de transição para que a escola e os professores tivessem se preparado para receber os educandos, isso é muito mais complicado do que se pensa, inclusão sem estrutura escolar é entendido como inclusão excludente. (MAZZOTA; SOUZA, 2000, p. 97).

Quanto à formação continuada, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) prevê o aprimoramento do reconhecimento dos limites, no conhecimento didático e pedagógico específico, que atue na construção de elementos que auxiliem formação do sujeito para o longo de sua vida.

A formação, aliada a pressupostos teóricos de acordo com a concepção de inclusão, contribui com o papel da escolarização frente aos objetivos da educação de promover o diálogo entre a educação e a diversidade. A interação entre as diferenças sociais e culturais no processo de escolarização possibilita à escola e ao ensino a superação dos desafios no processo de inclusão dos discentes com deficiência e garantia de que seus direitos sejam assegurados.

A estrutura de formação de professores encontra-se frágil diante do perfil de alunos matriculados no ensino regular a partir da política de educação na perspectiva inclusiva. Afirmar que fator predominante é exclusivamente a atuação do professor é um equívoco, pois a prática docente é resultado da formação inicial do professor, em

que muitas vezes faltam apoio, condições ou recursos, necessitando assim ser reestruturada.

A formação profissional e a concepção de educação que fundamenta a prática de ensino podem ser entendidas como pilares social e educacional. A formação dos profissionais da educação, portanto, norteia aspectos como entendimento, percepção e clareza sobre a finalidade e os objetivos da educação inclusiva. Uma formação crítica, com base em conhecimento e fundamentação teórica, discussões, trocas de experiências, possibilita clareza para conduzir o trabalho na direção que alcance a diversidade escolar.

Vivemos em uma sociedade pluralista, denominada como "sociedade do conhecimento" (CURITIBA, 2021). Em seus estudos, Almeida e Jung (2018, p. 289) argumentam que "considerando a vertiginosa rapidez com que se processam as mudanças na sociedade da informação e das inovações tecnológicas", a gestão da política de formação docente precisa acompanhar o momento histórico, tendo em vista o avanço que enfatiza o direito à diversidade na educação. Para tanto, é fundamental embasar a formação numa concepção pedagógica que valorize, respeite e perceba a diferença como possibilidade de aprendizagem e construção social. Diante da pluralidade humana, deve-se considerar a importância de um ambiente de aprendizagem adequado para a inclusão escolar. É necessário discutir, com prioridade, a concepção de formação continuada ancorada em elementos, condições teóricas e metodológicas condizentes, que subsidiem a construção de possibilidades educativas para o trabalho docente no contexto escolar.

Ao discutir a formação inicial e continuada do professor, destacamos a política de 2008, que se apresenta como proposta de "Educação para a Diversidade", ancorada na concepção de direitos humanos e que abrange o preparo da escola e a formação adequada dos docentes, conforme mencionado anteriormente. Essas ações são essenciais e importantes para a escolarização de turmas heterogêneas, tendo em vista que os alunos alcancem o máximo desenvolvimento e que suas peculiaridades sejam consideradas. Entendemos que esse processo complexo requer muito mais do que adequações nas políticas. Para Mantoan (2015),

O professor inclusivo não procura não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunato – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons de vozes que compõe a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2015, p. 79).

Muito embora a afirmativa esteja coerente com o perfil do professor inclusivo, entendemos que a política propõe barreiras aos profissionais da educação quando a sua proposta de formação continuada é prevista para o professor do AEE. Nessa direção, as autoras Evangelista e Seki (2017) afirmam que

A formação continuada para o professor do AEE estava muito mais direcionada à propagação da política do que a uma base teórica prática formativa propriamente dita. O correto segundo nossa compreensão, seria denominá-la de cursos de adequação à política de perspectiva inclusiva. (EVANGELISTA; SEKI, 2017 p. 165).

A proposta da legislação para o ensino inclusivo visa eliminar as barreiras de inclusão do aluno no ensino, e para isso, é necessário que os cursos de formação docente tenham uma estruturação que contemple e fundamente sua prática na educação na diversidade. Nesse sentido,

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. (MANTOAN, 2015, p. 81).

As leis que regem a educação exercem um papel importante na sociedade, pois elas dizem respeito às decisões que o Poder Público do Estado toma em relação à Educação (SAVIANI, 2013). As leis de Formação de Professores são relevantes para toda a sociedade, em especial para as escolas e docentes que enfrentam desafios diante das normativas. Entretanto, diante dos limites presentes na docência no ensino regular e na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, é possível problematizar que nos cursos de formação inicial docente existem lacunas ou limitações para atender a esse público, tornando frágeis ou ausentes elementos que fundamentem o ensino dos alunos no ensino regular. Por isso, é necessário argumentar sobre a importância da formação continuada dos professores, para que as barreiras do conhecimento sejam eliminadas e o exercício do trabalho docente seja mais eficiente nesse aspecto.

Percebe-se, portanto, a necessidade de superar os limites existentes entre o que está posto nas leis de formação do professor diante da diversidade, de modo a pensar numa reestruturação que consolide a inclusão efetiva da Educação Especial no ensino regular. Nesse sentido, é preciso reestruturar o currículo dos cursos de formação do professor nas dimensões e nos fundamentos teóricos, metodológicos e

de saberes, fundamentados na consciência histórica e na reflexão filosófica que possibilitem perceber, com mais clareza, as necessidades da realidade para estabelecer objetivos para a sua ação (SAVIANI, 2013).

A educação é considerada como base crítica histórica e alicerce da sociedade, sendo a formação dos professores essencial nesse processo de construção social na educação. A formação docente no Brasil passou por diversos limites, incluindo desvalorização e precariedade, mas é fundamental reconhecer a sua importância. Sobre a formação inicial, Fernandes (2011) destaca:

Portanto, a formação inicial, e destacamos que ela funciona como uma lente que auxilia o professor a enxergar com mais nitidez aspectos que constituem a subjetividade de seus alunos ajudando-os a desmistificar preconceitos e formular conceitos, colaborando ou não com a consciência crítica e seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (FERNANDES, 2011, p. 214).

O impacto da proposta e do discurso da inclusão escolar originou muitas inquietações nos docentes, nas escolas e nas famílias, tendo em vista que o ensino inclusivo e a prática docente foram ampliados para o público da Educação Especial na escola comum. Considerando que o ensino exerce um papel importante na formação do sujeito e que sua prática docente pedagógica é um elemento de articulação e influência na construção do homem, dialogando com o direito à educação proposto na Constituição, é necessário repensar a formação do professor.

Nessa lógica de uma formação para funções alargadas do professor, mas restrita na formação teórica, a iniciativa de privilegiar a educação a distância ganhou mais força contribuindo para o deslocamento da formação inicial e continuada/ em serviço. No caso da EE a primeira representava pouca influência sobre o projeto de professor pautado pelas políticas de perspectiva inclusiva e a segunda se caracterizada como estratégia de deslocamento de concepções sobre o conceito de Educação Especial que passou de modalidade de ensino atendimento no contra turno, como é hoje, organizado o AEE nas escolas regulares. (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 165).

Portanto, promover ações educativas inclusivas e praticar o respeito à singularidade humana na educação e no ensino é um compromisso do Estado com o público da Educação Especial. Nesse sentido, discutir o alcance dos dispositivos legais, a responsabilidade do Estado, bem como sua importância e relevância na formação continuada dos profissionais para a Educação Especial no sistema de ensino regular, em especial do professor, é um dever e um compromisso social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996, em seu art. 13, trata da incumbência dos docentes, e em seu inciso III, destaca a importância dos docentes em zelarem pela aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996). Já o art. 62 destaca a formação docente e a formação continuada para a educação básica, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996. p. 20).

Ainda, o art. 62, inciso 8º, estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes terão por referência a Base Nacional Curricular (BRASIL, 1996).

A formação docente, a inclusão escolar, a Educação Especial e a problemática de tornar acessível o ensino e a formação aos estudantes deficientes matriculados no ensino regular são temas que provocam inquietações na escola e na sociedade. O assunto se estende a todos os envolvidos na educação, e a comunidade, famílias e alunos se deparam com limites no ensino-aprendizagem atribuídos pela falta de conhecimento específico na inclusão da diversidade no ensino, a insuficiência de formação continuada, condições estruturais, subsídios teóricos, metodológicos e fragilidades na compreensão que interferem diretamente no engajamento, socialização, vínculo e aprendizagem em grande parte dos alunos matriculados no

ensino regular. Muitos enfrentam dificuldades em aprender. A questão não está relacionada à falta de capacidade do aprendiz em aprender e/ou do professor em ensinar, mas sim num currículo ancorado numa concepção tradicional de ensino, onde se compreende que todos devam aprender da mesma forma. A lei trata sobre a formação continuada dos docentes, e em seu artigo 61, afirma que a formação continuada é indispensável à valorização profissional e deverá ser objeto de prioridade na política de educação.

Nesse contexto, a proposta da política Brasil (2008a) é posta como “quebra de paradigma” (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 157). Porém, a falta de formação continuada para os professores das salas comuns interfere na permanência dos discentes no ensino comum, que muito embora apresentem o potencial criativo e intelectual, acabam sendo encaminhados para as escolas especiais. Observa-se que esses discentes teriam condições cognitivas de frequentar o ensino regular, mas, por falta de uma metodologia de ensino que atenda às suas necessidades específicas, continuam sendo marginalizados. Torna-se cada vez mais pertinente, portanto, discutir possíveis medidas na formação docente e no preparo da escola que viabilizem uma reestruturação na gestão pública de educação.

Para assegurar que o público-alvo da Educação Especial obtenha o direito ao acesso ao ensino inclusivo, conforme sugerido pela política, é necessário promover novos caminhos e alternativas cabíveis na formação continuada do docente, que o possibilite intervir no currículo, avaliação, estratégias e metodologias de ensino para construir pontes, a fim de que as barreiras que impedem a emancipação, o desenvolvimento acadêmico e social do discente sejam superadas. Os limites na formação docente no que tange às mais diversas deficiências, singularidades e diferentes formas de aprendizagem devem ser suprimidos e as barreiras que influenciam a evasão escolar de ainda educandos que teriam condições de permanência nas classes comuns do ensino regular, como o fracasso escolar, a discriminação e a exclusão escolar, devem ser eliminadas. A formação continuada voltada para o ensino inclusivo tem como premissa preparar os docentes sobre os saberes inerentes à deficiência, o conhecimento científico e o potencial cognitivo do aluno, bem como as possibilidades de aprendizagem apresentadas por ele, seus limites e diferenças que podem ser superados por meio do conhecimento.

O distanciamento, latente e imposto pelo capitalismo nas legislações que regem a educação na perspectiva inclusiva no sistema de ensino e nas escolas, que

prevê o acesso e permanência dos educandos, carece de ações que viabilizem a promoção efetiva de igualdade de aprendizagem a todos. A normativa versa sobre condições de formação continuada e trabalho aos profissionais. A educação do discente com deficiência no Brasil é uma discussão antiga na educação, desde muito antes da Política Nacional da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e da Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) nos sistemas de ensino regular.

Discutimos o direito dos alunos, obtivemos um avanço significativo e acreditamos que os docentes no Brasil, diante de sua formação e condições de trabalho, atuam da melhor maneira possível para atender esses alunos. Porém, não se discutiu a formação e as condições de trabalho docente antes de estabelecer as leis e planejar a inclusão, o que faz toda a diferença. Nesse sentido, já se passaram mais de uma década desde o estabelecimento da lei que garante a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e ainda os desafios da inclusão não foram superados. Sendo assim, é necessário investir nos cursos de formação de professores, cursos de pedagogia e cursos das disciplinas específicas para superar a discrepância entre as leis que garantem o direito da pessoa com deficiência à escolarização e o que de fato ocorre nas escolas e na educação especial no país.

Pensar nas condições de inclusão é fundamental para compreender como ela ocorre em decorrência das mais diversas situações. Dentre essas situações, destacam-se limitações de conhecimento científico e metodológico relacionadas à educação inclusiva, a falta de diálogo entre a equipe pedagógica, o professor regente e a família, bem como a formação docente em cursos teóricos rápidos e o ensino de métodos e técnicas inconscientes na formação continuada para a prática docente do público-alvo da EE. Concordamos com Gatti (2009) quando afirma que o futuro desses cidadãos está diretamente relacionado à escolarização a que têm acesso.

Mercado e Fumes (2017) reforçam que não se faz inclusão apenas com implantação de leis e decretos. A escola e os professores precisam fazer parte desse diálogo. Para tanto, a superação desse paradigma de falta de comunicação entre o poder público e a educação resulta em falta de estrutura de ensino, de consistência e da escolarização das pessoas com deficiência em um país em que direito a escolarização e uma vida digna já foi conquistado. A educação para esses cidadãos é a porta de acesso para uma vida digna em sociedade – sendo assim, a discussão deve ser alargada para que o discurso da inclusão escolar seja cumprido a fim de oportunizar a esses alunos sejam incluídos na sociedade a partir da educação.

A igualdade de oportunidades descrita na Política Nacional da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) objetiva importantes mudanças na formação e nas condições de trabalho dos docentes brasileiros para que seja estendido na organização curricular, no trabalho pedagógico e na adaptação curricular. Isso se distingue de fragmentar, eliminar ou dividir conteúdo do currículo (MERCADO; FUMES, 2017). Entende-se, portanto, que a inclusão do aluno implica em criar num único ambiente a igualdade, “[...] a concepção de inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir esse público no ensino regular, implica repensar a escola posta, de forma que assegure a todas e todos o direito de aprender” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4), e, assim, conviver com todos considerando as suas diferenças.

De forma análoga, outros grupos da sociedade que lutam pelo acesso aos seus direitos de compartilhar e conviver nos mesmos espaços sem discriminação ou marginalização, considerando a diversidade humana de crenças e paradigmas. Nesse contexto, considerando a educação como base no direito da Educação para Todos, conforme posto, a educação e o ensino precisam de condições para escolarizar e formar a todos com igualdade de oportunidade no ensino comum, sem distinção. Porém, o alcance do dispositivo idealizado por interesses do poder público tem se distanciado da realidade da inclusão nas escolas, pois ainda existem muitas barreiras relacionadas aos recursos para sua aplicação.

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) conforme Decreto n. 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, que tem efeito de emenda constitucional:

Art.1º - A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém. (BRASIL, 2009, p. 1).

Portanto, destacamos a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seus princípios e compromissos voltados para assegurar os direitos da pessoa com deficiência e a garantia que eles sejam integralmente cumpridos e ainda que os documentos legais contra eles sejam alterados. Destacamos alguns aspectos relevantes sobre o entendimento da pessoa com deficiência apontados no documento que dialogam com a discussão:

d) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,

E ainda, sobre a importância de trazer a discussão para a sociedade:

g) Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável,

No que se refere a diversidade presente nas escolas e sociedade.

l) Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência, Com relação a riqueza de incluir a diversidade na escola e sociedade podemos entender que:

m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,

E ainda sobre a importância da formação desse alunato para o seu desenvolvimento e autonomia.

n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas. (BRASIL, 2009, p. 1-2).

O artigo 24 discorre sobre os direitos na área da educação para a pessoa com deficiência, deste modo, afirma a respeito da igualdade de oportunidades, e a não inclusão. Desse modo, o documento de 2009 dialoga com a Política de 2008 em seu Decreto n. 7.611/2011, como vemos na citação seguir:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. [...] assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida,

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, [...]

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

b) [...] acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) [...] o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) [...] apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. [...] a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas,

5. Os Estados assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, p. 11).

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, enfatiza o direito à educação contemplado na Constituição de 1988 e estabelece os princípios e obrigações do Estado em relação ao ensino público, bem como o Decreto nº 7.611/2011, que versa sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, devem ser interpretados de acordo com as disposições constitucionais em vigor.

É fundamental compreender que a educação inclusiva tem como premissa respeitar as diferenças no ambiente escolar, e isso contribui para o entendimento acerca da constituição humana na sociedade, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva regulamenta a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza recursos, serviços e o de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público-alvo da educação especial. (BRASIL, 2008a, p. 16).

Essa política regula o direito de acesso e permanência do aluno da Educação Especial nos sistemas de ensino regulares. Destaca, ainda, que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, permeia todo o processo de formação escolar e está vinculada às recomendações pedagógicas. No entanto, é importante destacar que a inclusão pedagógica implica considerar as diferenças nos processos educacionais de maneira igual para todos. Promover a igualdade de condições de aprendizagem exige uma gestão educacional equilibrada e dinâmica, que favoreça o trabalho educativo dos profissionais que atuam nas escolas, a fim de atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica, evitando diferenciações que excluam ou pendam para uma igualdade que descaracterize o que é peculiar de cada aluno.

A formação docente necessita fundamentar o conhecimento e os fundamentos da Educação Especial. Nessa direção, é importante problematizar a formação continuada do docente do ensino regular e a importância do seu preparo para a docência de alunos com necessidades específicas, tendo em vista que a

inclusão do aluno no ensino comum não é responsabilidade exclusiva do AEE. A promoção da igualdade de oportunidades na gestão da formação influencia a constituição da sociedade democrática e pluralista, que valoriza a diversidade por meio das trocas e do desenvolvimento, que visam ao crescimento do aluno diante do convívio com os pares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010 (DCNEB) tratam da Educação Especial, em seu artigo 29, como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e como parte integrante da educação regular, prevista no projeto político-pedagógico. A diretriz estabelece a matrícula do aluno com deficiência nas classes comuns do aluno no ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Inciso II: Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 11).

A diretriz aborda a questão que problematizamos em nossa pesquisa ao destacar a necessidade de criar condições para que o professor da classe comum possa ensinar o aluno com deficiência e dialogar e interagir com o professor especialista. Todos os professores que atuam com esse público fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Concordamos com as autoras Mercado e Fumes (2017) quando discutem a fusão e a necessidade de articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE. A Educação Especial deve ser estruturada de forma integrada ao ensino comum, privilegiando a formação continuada para todos os professores, especialistas ou não, como um campo de ação específico para o serviço de AEE, com diálogo e interação entre os professores de diferentes áreas. O ensino separado caracteriza a segregação do ensino regular e da Educação Especial, o que se coloca em oposição à lógica das políticas educacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão, que prevê o ensino inclusivo, a equidade e a igualdade de oportunidades.

Ampliando a discussão para a formação continuada docente e ao desenvolvimento do aluno em relação ao direito à inclusão escolar, é fundamental a garantia da matrícula e a implantação de projetos político-pedagógicos flexíveis e dinâmicos, abertos à reversão de práticas pedagógicas tradicionais que por muitas décadas predominaram e ainda apresentam resquícios no sistema de ensino.

É importante destacar que o atendimento especializado dos alunos com deficiência não deve ocorrer em um ambiente separado dos demais alunos, inclusive no contraturno escolar, por professores especializados. É fundamental a reestruturação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, dialogando sobre a formação do docente, a unificação dos currículos e a adaptação do ensino para que todos aprendam de acordo com suas características, de forma que as diferenças contribuam na construção social e intelectual de cada sujeito. Ainda nessa direção, para os autores Mercado e Fumes (2017),

[...] a inclusão escolar decorrente de uma prática acolhedora e para todos propõe a fusão da Educação Especial e da Educação Regular, consubstanciada na visão de escola única. A pretensão com isso é unificar os que antes eram segregados e oficializados em subsistemas paralelos. A política da educação inclusiva requer um profundo repensar do poder público, frente a novos paradigmas que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4).

A proposta de formação continuada para o trabalho educativo deve ser discutida na escola entre todos os profissionais da educação, uma vez que o direito ao pleno desenvolvimento dos alunos, previsto na política de educação inclusiva, constitui uma exigência do poder público e é obrigatório para os sistemas de ensino.

Diante do que é proposto para garantir o direito de acesso dos alunos ao ensino regular, os cursos de formação dos professores devem ser estruturados com uma concepção de educação que dialogue com os educandos da Educação Especial. Dessa forma, o sistema de ensino deve fornecer subsídios na prática pedagógica, promovendo a permanência, ou seja, a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Universalizar a educação dos alunos com necessidades educativas especiais implica em preparar docentes para formar alunos capazes de construir e elaborar um pensamento crítico e questionador, que atuem ativamente na sociedade, exerçam cidadania e contribuam para tomadas de decisões na comunidade e na sociedade (SAVIANI, 2009). Nesse sentido, a falta de subsídios e elementos que sustentem o

trabalho pedagógico no ensino na perspectiva inclusiva dos docentes compromete a garantia de acesso do aluno às classes de ensino regular. O Decreto n. 7.611, em seu art. 5º, §2º, prevê para a formação continuada de professores os seguintes termos da política:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, p. 2).

Para tanto, uma educação na perspectiva inclusiva necessita de uma concepção de formação que dialogue com o contexto, tendo em vista os objetivos da educação a serem alcançados. Nesse sentido, o ambiente educativo deve promover aos educandos o direito de conviver, interagir e se desenvolver. É necessário propiciar condições de aprendizagem e desenvolvimento com base nas potencialidades do discente com deficiência, a fim de contribuir para sua formação e construir aprendizagens significativas e uma vida digna em sociedade. Para Gatti, Barretto, André e Almeida (2019):

[...] o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores e, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido para que se consolidem os conhecimentos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 19).

A atuação docente, nesse sentido, diz respeito ao exercício da cidadania para todos e deve primar pela aprendizagem e sucesso acadêmico no âmbito da sala de aula comum, ao dispor de condições que favoreçam a aprendizagem no convívio social e o seu desenvolvimento humano. Cabe destacar que o aluno com necessidades educativas específicas percebe o mundo de maneira singular e aprende de maneira diferente de um padrão pré-estabelecido que se encaixa na educação na perspectiva inclusiva sugerida. Ressaltamos que todos os seres humanos, de acordo com suas características próprias, aprendem e manifestam diferentes respostas de aprendizagem.

A valorização da educação para todos, conforme a Constituição Federal de 1988 e as leis educacionais que embasam essa afirmativa, propõe condições para

promover uma aprendizagem comum a todos, considerando a particularidade de cada um, sem discriminação. Nesse paradigma educacional, a valorização da formação docente é essencial para promover uma educação com igualdade de oportunidades, a fim de construir uma sociedade igualitária e justa. Os profissionais que exercem um papel relevante e influente na formação dos cidadãos e no exercício da democracia na sociedade precisam estar preparados. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), o papel do mestre é dar forma humana aos valores, abrindo aos alunos a possibilidade de cada um construir-se como um ente cultural, construindo assim uma identidade própria. Os professores são os que dão sentido ao trabalho docente.

Considerando essa perspectiva, a educação inclusiva prevê a organização e preparação da escola e dos profissionais da educação para adaptar e elencar as peculiaridades dos estudantes no currículo e planos de ensino. A formação continuada está diretamente relacionada com uma prática pedagógica inclusiva. Ainda de acordo com Gatti, Barretto e André (2011):

A formação necessária para que se possa ser um professor, o profissional deve poder dialogar de maneira efetiva com as novas gerações, com crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam a civilização, levando-as a aprendizagem conscientes para a vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 231).

Em síntese, a formação docente cumpre o seu papel educativo e social quando a sua prática de ensino propicia a permanência do educando no sistema educacional e promove a sua inserção na sociedade tendo em vista o exercício da sua cidadania, nas esferas acadêmica, profissional, cultural e social.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA NO ENSINO REGULAR**

Este capítulo tem como foco a discussão sobre a inclusão escolar e a formação para a inclusão escolar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na formação continuada de professores para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para esta discussão, serão utilizados os estudos de Jannuzzi (2012), Mantoan (2013, 2015), Michels (2017), Saviani (2013), bem como a análise das políticas públicas e da BNCC em suas três primeiras versões (BRASIL, 2015, 2016, 2017).

A inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular implica na formação do docente com base em uma concepção de educação em que o ensino atenda às necessidades do aluno. Conforme explica Jannuzzi (2012):

Na concepção da inclusão o foco não se dá na limitação do aluno, ou nas barreiras que o impeçam de aprender como a maioria dos alunos. A “deficiência” e os aspectos orgânicos relacionados não são considerados como primordial. Deste modo, a concepção da inclusão valoriza o potencial de aprendizagem, a singularidade, as habilidades e criatividade de cada aluno, neste sentido, o foco principal está fundamentado no preparo da escola e do ensino para acolher, atender, e desenvolver um trabalho educativo, cujas necessidades específicas, sejam compreendidas e atendidas na educação por meio do ensino. A concepção, não relaciona a diferença como incapacidade de aprendizagem, porém a uma diferente forma de compreender. (JANNUZZI, 2012, p. 159).

A formação continuada na perspectiva inclusiva consiste numa educação para todos, contudo que atenda as particularidades de cada aluno – portanto, o preparo da escola e a formação de todos os docentes é o diferencial desta concepção. Mantoan (2015) aponta que:

[...] ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que teçam o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente. (MANTOAN, 2015, p. 78).

Cabe ressaltar a importância da formação continuada de todos os profissionais envolvidos na educação, especialmente os professores, que precisam se apropriar de conhecimentos, métodos e técnicas para trabalhar com os alunos. Considerando que a formação inicial do professor não contempla o conhecimento

específico necessário para o trabalho pedagógico dos discentes da Educação Especial, a formação inicial é essencial, mas é o foco de discussão neste momento é o professor. É necessário superar limitações existentes em concepções que estão em desacordo com o paradigma da inclusão (JANNUZZI, 2012).

O preparo do corpo docente corresponde ao ensino inclusivo que deve prever a proposta e critérios estabelecidos nas políticas, o que pode trazer um impacto compatível, pois as bases e os pilares desta formação, incluindo a concepção que norteia a prática docente, influenciam diretamente a formação do aluno e a composição da sociedade. No entanto, a concepção da inclusão apresenta um encaixe perfeito como um quebra-cabeça na composição social diante de sua pluralidade.

É necessário estruturar a formação continuada do professor com foco em promover práticas educativas inclusivas, condizentes com o aluno da educação especial. Mais ainda, é preciso superar as ambiguidades na formação docente que divide a educação especial da educação comum, o aluno com deficiência do aluno dito “normal”. Acerca disso, Michels (2017) aponta que

A história da formação de professores em geral, especificamente a dos professores para o campo do conhecimento da EE é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação. (MICHELS, 2017, p. 38).

Repensar a EE e unificar o ensino condiz com a oferta de formação continuada a todos os docentes, sem priorizar a formação de professores especialistas e/ou direcionar/ responsabilizar o serviço do AEE pela inclusão escolar do aluno. O ensino inclusivo é mais abrangente e visa oferecer condições teóricas para escolarizar a diversidade como caminho para promover a inclusão escolar. Para incluir, é necessário conhecer as necessidades, limites e potencialidades do aluno com deficiência.

Mercado e Fumes (2017) defendem que a ideia de uma inclusão escolar que seja acolhedora para todos é baseada na fusão da Educação Especial e da Educação Regular, buscando criar uma escola única que substitua os antigos subsistemas segregados e oficializados. Assim, para que a Educação Especial seja inclusiva, é

necessário repensar a escola e questionar as fronteiras entre o ensino regular e o especial, e entre o que é considerado normal e o que é visto como deficiente. Saviani (2013), no mesmo sentido, afirma:

[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela [...]. E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta, por isso, a partir do problema dos objetivos é preciso passar o estudo das bases científicas da educação. (SAVIANI, 2013, p. 75).

É preciso entender, portanto, que o contexto educacional não pode ser compreendido se não no próprio âmbito em que se situa (SAVIANI, 2013).

A perspectiva inclusiva não está alinhada com a concepção tradicional de ensino, a qual parte do pressuposto de que um único método de ensino é adequado para todos os alunos, uma concepção baseada em padrões fechados e focada na reprodução de conteúdo que se afasta da ideia de inclusão. Jannuzzi (2012) aponta a inclusão como uma forma de adaptar o ensino e preparar a escola e os professores para trabalhar com alunos com deficiência, valorizando suas potencialidades com base na singularidade de cada um. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino deve ser desenvolvida levando em conta as possibilidades que o aluno apresenta, em vez de se limitar às dificuldades impostas pela deficiência.

Reestruturar a formação dos professores, considerando a importância da construção social por meio da educação na diversidade, é uma ponte para uma proposta de educação inclusiva. O Parecer do CNE/CEB n. 17/2001 discute as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, e outras legislações no âmbito pedagógico. O documento aponta que as necessidades educativas especiais exigem diversas modificações na escola e no currículo, tendo em vista que a inclusão é um avanço em relação à integração, uma vez que implica uma reestruturação do sistema comum de ensino, afinal:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 15).

Ainda sobre a formação dos professores, o documento atesta que:

4.2 – No âmbito técnico-científico a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão. (BRASIL, 2001, p. 13).

A educação tem como pilar a formação do ser humano. Isso significa que as decisões relacionadas à educação e a prioridade dada à formação dos profissionais da área, incluindo a formação continuada, estão relacionadas ao desempenho do trabalho docente no que diz respeito ao acolhimento da diversidade na sociedade. Para promover a inclusão escolar e aquisição de conhecimento do público da escola, é necessário adotar uma abordagem de ensino específica. Para que o docente possa desenvolver a prática de ensino para as especificidades dos estudantes, ele precisa de formação adequada.

A educação da pessoa com deficiência deve assegurar que ela tenha acesso a uma escolarização que promova seu desenvolvimento e sua autonomia e emancipação na sociedade. Na sociedade capitalista, muitas são as barreiras em relação à abordagem das pessoas com deficiência, havendo muita resistência em reconhecer que essas pessoas são capazes de conquistar uma vida digna. Para tanto,

[...] do ponto de vista da educação, promover o homem significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando - a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2013, p. 46).

A formação docente crítica defendida por Saviani, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, corresponde a uma atuação relevante no processo de construção do ser humano na sociedade.

É necessário ampliar as discussões, indagações e problematizações com base na formação continuada como parte do preparo da escola, em especial do professor, para atuar com turmas heterogêneas. Jannuzzi (2012) aponta a concepção de inclusão como um avanço em relação à integração. A escola e o docente devem se ajustar para promover a escolarização efetiva do aluno. O ensino deve ser direcionado para promover as potencialidades, e a deficiência não deve ser entendida como uma barreira no desenvolvimento do aluno. A formação do professor deve contribuir para eliminar barreiras no acesso à educação inclusiva do aluno.

Para Castanha (2016), a formação voltada para a perspectiva inclusiva prioriza a inclusão das diferenças no plano de ensino, com o objetivo de promover, em sala de aula, a igualdade de aprendizagem e a valorização das diferentes potencialidades nas turmas heterogêneas. É necessário elencar o trabalho pedagógico para as diferentes vozes que compõem a turma, promovendo harmonia, diálogo e complementação. Incluir alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular vai além de inseri-los em salas de aula comuns. O direito ao acesso no sistema de ensino regular, na sala comum, dialoga com as possibilidades para que o conhecimento elaborado seja transmitido ao aluno a partir de sua singularidade. Dessa forma, a escola pode ser caracterizada como um espaço de inclusão social. Mantoan (2015, p. 23) afirma que:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também são organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria de pensamento científico moderno que ignora o subjetivo o afetivo, o criador sempre os quais é mais difícil romper como velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2015, p. 23).

A concepção de inclusão é entendida como um avanço em relação a integração, e em toda a história da educação do deficiente no Brasil, é um salto, uma conquista que faz ser necessário ser ajustada, “porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” e, conseqüentemente, resultando na concepção da “[...] educação pensada como ‘contribuição essencial’ para formação social. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade” (JANNUZZI, 2012, p. 159). No mesmo sentido,

A ênfase na escola e no pedagógico por meio do ensino remete ao otimismo pedagógico da década de 1930, porém entendemos que as mudanças no conhecimento disseminaram e as meios tecnológicos acessíveis para a formação docente e ensino nessa direção a concepção de inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir esse público no ensino regular, implica em repensar a escola posta, de forma que assegure a todos e todas o direito de aprender. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4).

Essa concepção de inclusão entende que a escola e o professor precisam se ajustar para a inclusão do aluno. A inclusão do discente no ensino regular, nessa mesma concepção se dá por meio da modalidade prevista na Educação Especial, que

pode ser entendido por um ensino paralelo. A LBI (BRASIL, 2015) preconiza, no capítulo IV, Art. 27, o direito à educação da pessoa com deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 34).

Para que as leis de inclusão no ensino comum sejam cumpridas, é fundamental propiciar condições de permanência no sistema de ensino regular, o que implica dispor das condições necessárias de escolarização. Para tanto, considerar a especificidade de cada caso depende de inúmeras variáveis e diversos fatores, dentre eles os humanos. Todos os envolvidos precisam de formação específica com compromisso e responsabilidade em relação à inclusão escolar. Discutir e organizar ações para realizar o que se prevê na legislação é tão necessário quanto implementar as leis. O percurso entre o que está posto no documento e a prática nos sistemas educacionais é um desafio que envolve o poder público, a escola e a sociedade. O acesso aos direitos e à igualdade de oportunidades educativas ocorre e começa a partir de medidas que estabeleçam o direito, mas a continuidade do proposto abrange a aplicação, e isso depende das condições existentes no sistema de ensino. Diante disso, Jannuzzi (2012) argumenta que

Em educação Especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. A formação dos professores, gestores e coordenadores contempla conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, objetivando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (JANNUZZI, 2012, p. 162).

O estabelecimento de políticas educacionais inclusivas diz respeito ao cumprimento das normativas na sociedade e no sistema de ensino. Entretanto, o diálogo e o conhecimento sobre a realidade enfrentada pelas escolas requerem discussão entre a expectativa e a realidade, entre a teoria e a prática, entre a escola e o Ministério da Educação.

A proposta da educação inclusiva é a educação para a diversidade, conforme disposto nas leis (BRASIL, 2008a, 2011, 2012, 2015) que orientam os objetivos a serem alcançados. A legislação pode se tornar realidade, entretanto, é preciso trabalhar em soluções para que os limites de implantação sejam suprimidos. A prática docente na perspectiva da educação inclusiva tem gerado perdas e frustrações para as famílias, que almejam o direito à igualdade de oportunidades para seus filhos.

Salientamos que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurado em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Entende-se que, quanto aos professores da sala comum, os limites enfrentados na inclusão escolar dos alunos com deficiência não estão relacionados à falta de interesse ou empatia pelo público da EE, ressaltamos que as condições desfavoráveis da formação e a falta de prioridade, incluindo nas leis, influenciam na prática do professor. Destacamos ainda que os limites de formação existentes fazem todo sentido, uma vez que não há condições de estudar todos os tipos de deficiência nos cursos de formação e formação continuada dos professores. Sem dúvida, a escola e os professores apresentam limites teóricos e metodológicos em decorrência da fragilidade nos currículos de formação, o que interfere na prática de ensino. Outro aspecto relevante é a formação continuada que, da forma como é apresentada, apresenta limitações. Portanto, a inclusão não se dá por decretos ou imposição do poder público, é preciso planejamento e organização para a construção de metodologias que supram as especificidades de todos, e de fato as políticas para a formação de professores sejam efetivadas.

Relevante problematizar os desafios que o alunato da educação especial enfrenta diante dos limites na execução do direito do que está previsto na legislação. Entendemos que a discussão sobre a educação especial precisa ser ampliada, considerando ouvir, perceber e identificar os problemas presentes na aplicação das leis e decretos, a fim de atender às demandas das pessoas com deficiência. A educação especial não se dá de maneira isolada ou ainda segregada; a participação de todos os envolvidos no processo viabiliza a busca pelos direitos e objetivos da educação inclusiva. Então, discutir, dialogar, problematizar, pensar e repensar é

essencial para investir em possibilidades reais que tragam a resolução da problemática de ter acesso ao que está sendo proposto.

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008a, p. 14).

É inegável a necessidade de solucionar o problema do cumprimento das políticas educacionais de formação continuada de professores para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, com o objetivo de construir pontes para incluir os estudantes nas práticas de ensino estabelecidas. É necessário pensar em uma reorganização na formação continuada de todos os envolvidos no processo educacional, em especial nos docentes, e caminhar no mesmo compasso no processo, com vistas a promover condições para que isso aconteça de fato. Os desafios enfrentados diante dos limites de formação específica existentes na educação precisam ser superados para que os alunos e todos envolvidos no processo educacional obtenham igualdade de oportunidades: os profissionais da educação em ensinar, e os discentes com deficiência, oportunidades de aprendizagem. Para Gatti, Barreto e André (2011), quanto à formação necessária para o professor:

O profissional deve poder dialogar de maneira efetiva com as novas gerações, com as crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam nossa civilização, levando-as a aprendizagem consistentes para a sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. Isso exige que representações arcaicas sobre a profissão de professor, e portando a formação deste profissional sejam superadas em favor sobre o seu papel nas sociedades contemporânea diante das diversidades sociais e culturais do desenvolvimento das ciências e o seu papel no mundo atual, e das demandas postas pela população, como também das demandas éticas colocadas no sentido da justiça social e educacional [...] Sobretudo na direção de uma vida e de uma civilização que tenham por base uma sociedade justa. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 232).

É indispensável que a formação continuada dos profissionais da educação, em especial dos professores que não são especialistas na educação inclusiva, esteja alinhada com os objetivos da educação nessa perspectiva (BRASIL, 2008a). De acordo com Ferraz, Costas e Freitas (2020, p. 84), “Pensar a educação inclusiva é pensar uma educação que seja para todos e para um”, ou seja, uma educação que

visar a construir do ensino inclusivo uma sociedade justa, igualitária que valoriza e respeita e percebe a diversidade humana no espaço escolar, como oportunidade de aprendizagens coletivas. Ainda, essa educação deve trabalhar a empatia na formação humana e ampliar, oportunizar possibilidades de aprendizagens por meio das diferenças. Nesse sentido, avançamos a discussão para compreender a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva posta na Base Nacional Comum (BNCC).

## 2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação cuja criação foi determinada durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Constituiu-se como uma política curricular destinada a orientar a Educação Básica, desde o início até o final do Ensino Fundamental, nas escolas públicas e privadas de todo o país. Essa política começou a ser elaborada em 2013, com a participação e protagonismo de algumas instituições vinculadas à Educação: Fundação Lemann, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Ministério da Educação (MEC). Segundo D'Ávila e Lima (2020), a BNCC foi aprovada em sua segunda versão durante o governo de Michel Temer (2016-2018).

Sendo de caráter normativo, o documento orienta o currículo comum a ser implementado, definindo o conjunto mínimo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e as habilidades a serem desenvolvidas para o alcance do pleno desenvolvimento dos educandos. A BNCC é baseada nos termos da legislação educacional, dentre elas o art. 205 da Constituição Federal, o qual prevê a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123), e reiterado pelo art. 2º da LDBEN, o qual estabelece que a educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Para tanto, é necessário estabelecer as pertinentes competências profissionais dos professores, conforme previsto no art. 210 da Constituição Federal, o qual estabelece que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Diante das disposições legais, cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurar uma formação básica comum. Nessa direção, com base nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o esboço da BNCC.

Para Mercado e Fumes (2017) o principal objetivo da BNCC é atuar como referência de qualidade da educação para diferentes grupos da sociedade no país, estabelecendo um patamar de qualidade e respeito à diversidade para a construção do currículo no sistema de ensino e na proposta pedagógica do PPP voltado para aprendizagem e desenvolvimento humano a que todos os discentes têm direito e assim, suprimindo a desigualdade na educação (BRASIL, 2018). A defesa da escolarização na diversidade e "pela busca, busca de dar qualidade à Educação, em detrimento dos limites apresentados pelo próprio Estado em garanti-la" (D'ÁVILA; LIMA, 2020, p. 59) são discussões antigas e frequentes.

A busca pela eliminação da exclusão, da discriminação e da marginalização desse alunato são debates que antecedem a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento elaborado apresenta a proposta de reorganizar o processo de inclusão escolar como mais uma solução. Para tanto, entendemos que ações efetivas nesse campo envolvem, além de determinações normativas, alguns elementos imprescindíveis, como recursos financeiros e formação específica.

Segundo Ferraz, Freitas e Costas (2020, p. 2), a proposta da normativa versa sobre o "discurso" subjacente às ações reformistas de que a BNCC seria capaz de resolver os trágicos problemas educacionais brasileiros, como "o fracasso escolar, a desigualdade educacional e a busca da qualidade da educação".

A primeira versão da BNCC apresentou propostas de soluções e foi disponibilizada em 2015. A segunda versão, divulgada em 2016, passou por revisão de conteúdo e a versão atual foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017. Concordamos com Mercado e Fumes (2017, p. 8) que, fundamentados em Ferreira (2015), afirmam que "o maior desafio não está na construção de uma BNCC

que atenda aos interesses das políticas internacionais e nacionais dominantes, mas sim em torná-la acessível a todos os educadores e gestores".

Para tanto, a BNCC reitera a legislação educacional voltada para a redução das desigualdades sociais ao estabelecer os níveis de desenvolvimento que todos os alunos têm direito de acesso e a garantia de aprendizagens tendo em vista as diferenças humanas, sociais e culturais. As três versões da BNCC, 2015, 2016 e a terceira versão entregue pelo MEC em abril de 2017 e homologada no mesmo ano, estão disponíveis em meio digital no site/portal do MEC. De acordo com o estudo dos autores, como Mercado e Fumes (2017) e Ferraz, Freitas e Costas (2020), na dimensão e contexto da Educação Especial, inclusão escolar e educação inclusiva, o público-alvo está sendo considerado.

Nas primeiras e segundas versões, praticamente não houve alteração na concepção da EE, uma vez que esta foi apresentada em um capítulo específico sobre a modalidade transversal de toda a educação básica como área de conhecimento, ainda sendo "responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade" (BRASIL, 2015, p. 11). Alguns termos para subsidiar a oferta da modalidade no ensino ficaram evidentes nas primeiras versões, com atenção ao alunato em deferência ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e convenções internacionais. Na primeira versão, de acordo com Mercado e Fumes (2017), os direitos dos educandos com deficiência do ensino fundamental e médio não foram mencionados e, na área de linguagem, foi destacada a apropriação do sistema de linguagem escrita, sem alusão a Libras.

Apenas na Educação infantil determina que o foco do trabalho pedagógico envolve o respeito às diversidades, considerando "as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento. (BRASIL, 2015, p. 19).

Entretanto, a segunda versão da BNCC apresentou modificações significativas em comparação com a primeira, mas as poucas vezes em que foram citadas foram praticamente excluídas. O AEE foi definido como "serviço da Educação Especial, que organiza atividades e recursos pedagógicos de forma complementar ou suplementar à escolarização" (BRASIL, 2016, p. 12) dos estudantes público-alvo. Com vistas às atividades e atribuições relacionadas ao AEE, destacam-se o Estudo de Caso, o Plano do AEE, o Ensino do Sistema Braille, o Ensino do uso do Soroban, as

Estratégias de autonomia no ambiente escolar e a orientação e mobilidade. As atribuições citadas são reconhecidas no documento como objetivos para desenvolver autonomia nos educandos.

A proposta de condensar o AEE a um serviço nos remete a um retrocesso na Educação Especial, de acordo com Michels (2017):

O tecnicismo chegou na área da Educação Especial que se constitui, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais. (MICHELS, 2017, p. 26).

Muito embora reconheçamos a importância do AEE como apoio e suporte para a inclusão do aluno no ensino regular, tais posicionamentos, ao fragmentar e condicionar o ensino para o AEE, nos remetem a um ensino paralelo.

Com relação ao profissional de apoio, sua atribuição consiste na realização de adaptação razoável, que se refere às adequações necessárias para atender às suas particularidades. Outra função é a de cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2015).

Na primeira e segunda versão, ocorreu uma mudança tênue na oferta do ensino inclusivo para estudantes com deficiência, em decorrência da modificação do AEE. Na primeira versão, o conjunto de serviços destina-se ao acesso ao currículo, incluindo o profissional de apoio, tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa e guia intérprete. Na segunda versão, o serviço passou a ser de responsabilidade exclusiva do AEE, como responsável pelo ensino inclusivo. Na concepção de inclusão, o AEE passa a ser considerado o único sistema inclusivo (MERCADO; FUMES, 2017). Na segunda versão, observou-se a atenção como prioridade na "condição" de deficiência, que foi substituída por "organização" e a acessibilidade dos espaços escolares/ambiente, tendo em vista a autonomia do discente.

O entendimento da deficiência, nesse contexto, consiste no espaço físico. A alteração versa sobre o deslocamento do foco da deficiência da pessoa para o ambiente, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), visando eliminar as barreiras sociais para aprender a conviver de acessibilidade, mobilidade e comunicação no espaço escolar, conforme a lei (BRASIL, 2015) de acordo com a BNCC. As autoras Mercado e Fumes (2017) apontam que

[...] existe uma sutil diferença entre a primeira e a segunda versão da BNCC ao destacar o AEE como o serviço que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na primeira versão, o conjunto de serviços destinados à garantia de acesso ao currículo aos estudantes com deficiência era composto pelo AEE, profissional de apoio, tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa e guia intérprete. Na segunda versão, este conjunto de serviços é suplantado para um único serviço, o AEE. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 10).

A terceira versão, Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, ainda em vigor, aprovada no mesmo ano, quase não faz menção à EE e/ou perspectiva inclusiva. Ao comparar com os capítulos apresentados nas primeiras versões de 2015 e 2016, praticamente não houve significativas alterações no campo da EE. Apenas uma parte do texto trouxe inquietação, uma vez que "reduziu o termo perspectiva inclusiva para práticas pedagógicas inclusivas, respeito à diversidade e valorização das diferenças", conforme estudos de Ferraz, Costas e Freitas (2017, p. 91).

O documento em vigor recomenda um currículo para orientar e conduzir práticas de ensino em busca de aprimoramento e melhorias no processo educativo. Entretanto, é importante ir além dos conteúdos estabelecidos e considerar a concepção que embasa o ensino, alinhando-o à proposta da educação inclusiva, que valoriza as particularidades dos alunos da EE. O currículo escolar é o pilar da prática de ensino e abrange as adaptações necessárias na metodologia de ensino, associadas aos conteúdos que os alunos irão aprender e às competências que serão desenvolvidas. Portanto, a construção do currículo é relevante para a educação e o ensino. De acordo com Almeida e Jung (2018):

O currículo é um artefato que se cria no cotidiano das escolas pelos sujeitos que ali e se constituem, englobando saberes e processos interativos do fazer pedagógico. O currículo e a escolarização estão umbilicalmente ligados às tramas políticas e econômicas. (ALMEIDA; JUNG, 2018, p. 290).

O currículo escolar tem como função atender as necessidades de todos os alunos e as suas peculiaridades. Entretanto, "é importante compreender o currículo como algo dinâmico e não estático, passível de flexibilização sempre que necessário" (FERRAZ; COSTA; FREITAS, 2020, p. 91).

Concordamos com a indagação dos autores ao questionar a elaboração do currículo escolar e a definição dos conteúdos a serem ministrados em uma proposta de universalização, que abarca "diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais que influenciam as negociações" (ALMEIDA; JUNG,

2018, p. 289). A proposta do documento, entre outras questões, visa contribuir para a emancipação da pessoa com deficiência por meio da educação promovida pelas instituições de ensino, primando pela importância dos professores na qualidade e eficiência de uma prática docente realmente significativa.

Entendemos que a educação “é sempre um ato político, a atividade educacional é sempre um ato político” (SAVIANI, 2013, p. 250). Portanto, a escolha do currículo de ensino e a atuação do profissional da educação exercem influência política na sociedade. Nesse sentido, Mercado e Fumes (2017) afirmam que

Os currículos são formulados por sujeitos que representam a comunidade política, envolvendo representantes do Estado, acadêmicos, consultores e diferentes grupos de interesse, que rearticulam pressões num movimento que se revela como produtos de acordos e de hegemonias contingentes, que fortalecem a mercantilização da educação. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 7).

Assim, a concepção de ensino sofre influência pela interferência política na elaboração do currículo, ideologia e concepção de educação da sociedade. Entretanto, tais formulações e debates desconsideraram o posicionamento dos profissionais da educação, que compõem a comunidade escolar e respondem pelas políticas educacionais nas escolas e enfrentam os desafios do ensino inclusivo. Dessa forma, considerar a diversidade no contexto escolar exige urgências nas políticas nessa direção.

Para Mercado e Fumes (2017, p. 4), "o desenho do currículo escolar em uma escola inclusiva envolve romper com práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras". Para a efetivação da inclusão escolar, é preciso, portanto, transformar a escola, questionar concepções e valores, visto que não se trata de adequar as práticas educacionais, mas transformá-la em função do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é urgente priorizar a construção do currículo que contemple de fato um ensino inclusivo. Conforme afirma Saviani (2009, p. 153), "tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes".

Os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar são decorrentes da falta de formação específica e das barreiras no acesso do ensino inclusivo no ensino regular, na sala comum. As condições de trabalho do professor e a sua formação inicial e continuada, em função do discurso da inclusão escolar

embasada na oferta de igualdade de oportunidades e ensino inclusivo para o público da educação especial, são cruciais. As provocações sobre os limites das ações, reflexões e discussões críticas sobre o enfrentamento da escolarização na diversidade têm sido intensas.

Nesse cenário, analisamos a BNCC e, com base nos autores citados anteriormente, entendemos a falta de clareza em ações que favoreçam a educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas que tornem acessível o ensino inclusivo que de fato atenda às necessidades educacionais especiais desse público. Há uma falta de clareza sobre o significado de uma prática pedagógica inclusiva, com ênfase na inclusão total e no ambiente físico da escola. De acordo com Mantoan (2015),

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade para rever ter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que “e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência pela evasão, pela discriminação – pela inclusão, enfim. (MANTOAN, 2015, p. 32).

Entretanto, o ensino inclusivo deve favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, uma vez que se ofuscam as questões específicas da EE, mantendo-se um foco num ambiente que considera a valoriza as diferenças, mas não se promove uma efetiva aprendizagem. Nessa perspectiva, percebemos que o ensino inclusivo está destinado ao AEE, que assume a principal responsabilidade pelo ensino inclusivo e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Na esfera política e mercadológica,

A BNCC, assume o caráter de responder as demandas internacionais de mercado, ao criar e implementar padrões curriculares e educacionais que servirão como guias para os professores e de referência para os programas de formação de professores e avaliações escolares e institucionais (MERCADO; FUMES, 2017, p. 12).

Ao enfrentar os compromissos externos que norteiam a BNCC e dos interesses envolvidos assumidos, compreendemos o distanciamento entre o planejamento, o currículo e a avaliação que contemplam as especificidades das pessoas com deficiência e a proposta defendida pela BNCC, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Ainda, diante da ausência de uma proposta de prática pedagógica docente, ressaltamos o discurso da inclusão

escolar inconsistente no confronto dos fatores que geram a exclusão dos alunos pela falta de ensino inclusivo, estrutura suficiente e currículo acessível para a permanência no público da Educação Especial no ensino comum. Conforme afirmam Mercado e Fumes (2017),

A questão de a formação docente não atender as diferentes deficiências na sala de aula comum, como por exemplo do espectro autista, que a mesma deficiência apresenta os mais diferentes sintomas no discente, numa sala de aula diz respeito ao planejamento das políticas de formação dos profissionais que normatizam as ações, porém ao discutir a aplicação das leis em especial a partir da prática docente, os mecanismos para a efetivamente são inviabilizados. A BNCC, vem reforçar as políticas postas que estabelecem ações distantes das realidades escolares. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 12).

De acordo com Almeida e Jung (2018, p. 289) “o trabalho docente é uma ação extremamente complexa” e por isso requer estudos, reflexões e constante diálogo com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão do aluno no ensino regular. A escola, principalmente profissionais da educação se deparam comumente perante uma realidade para qual não estão preparados (diferentes deficiências em sala de aula, em especial TEA, em que o TEA manifesta diferentes sintomas e comportamentos em cada aluno) no que se refere a formação inicial e continuada considerando o público alvo da EE. Entendemos que o discurso previsto na educação inclusiva, está distante de acontecer, para os encaminhamentos necessários como práticas pedagógicas e currículo adaptado.

É necessário urgência na solução para uma formação continuada para o professor regente crítica coerente e eficaz, a fim de proporcionar a ele elementos necessários, condições teóricas e metodológicas condizentes com as necessidades do contexto escolar que subsidie a construção de possibilidades educativas para aluno com deficiência matriculado na sala comum do ensino regular. Concordamos com os autores quando dizem que “A construção de um currículo que assegure o acesso crítico do mundo do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, a qual lhe permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, não está previsto na BNCC” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 13).

Ferraz, Costas e Freitas (2020), ao examinarem a BNCC referente à Educação Especial, defendem que ela deve ser pensada "para todos e para cada um" (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94). Afinal, considerando a diversidade cultural, econômica e social no Brasil, torna-se inviável acreditar

[...] que as pessoas possam ser atendidas em suas demandas se não for considerada a sua individualidade, principalmente no que se refere a pessoa que tem necessidades educacionais especiais, como é o caso do público-alvo da Educação Especial (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94).

Esse é um elemento fundamental a ser considerado no estudo sobre a educação de modo geral e, em particular, quando se examina a Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Ao considerar esse contexto, os autores defendem que, ao estudar os documentos que abordam a Educação Especial, é preciso ter em conta como a inclusão vem sendo concebida. No que tange à BNCC, em particular, o que se verifica no estudo das três versões elaboradas até a aprovação da versão em vigor, é que " a defesa explícita por uma perspectiva inclusiva no que se refere o público-alvo da Educação Especial foi sendo aos poucos reduzida, e a Educação Especial foi extinta do documento" (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94).

Na análise da versão da BNCC em vigor, segundo Ferraz, Costas e Freitas (2020), os proponentes do documento parecem pressupor que a inclusão já está estabelecida no ensino do país, não cabendo, portanto, "explicações isoladas sobre essa área, uma vez que, na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a transversalizar todos os níveis e modalidades de ensino" (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94). Contudo, os autores criticam essa compreensão, inclusive porque no documento não está explícito o que seja "sistema educacional inclusivo" (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94).

De acordo com os autores, mesmo que o sistema escolar no país fosse "totalmente inclusivo", a EE na perspectiva inclusiva e as práticas pedagógicas inclusivas precisariam ser abordadas de modo claro no documento. Para os autores, os formuladores da BNCC, ao não darem a devida atenção à inclusão das pessoas com deficiência, negligenciam que há situações em que há necessidade real dessa área de conhecimento, bem como do especialista em Educação Especial.

Na perspectiva dos estudiosos, causa certa estranheza a praticamente extinção da Educação Especial da BNCC ao não dar a devida atenção ao público-alvo dessa modalidade de ensino. Afinal, são mais de dez anos desde a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ainda carece de orientação e consideração para promover de forma concreta o direito real à educação escolar da pessoa com deficiência. Os autores finalizam afirmando

que a Educação Especial não deve ser negligenciada, pois é fundamental para garantir o direito à educação para todos e para cada um, conforme defendem em sua análise. Finalizam os autores:

Não se pode minimizar as responsabilidades do que preconiza a BNCC no que tange às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De todo modo, é difícil crer que um documento tão relevante, dotado de responsabilidade e compromisso social tenha uma perspectiva que simplesmente ignore a existência da Educação Especial e dos sujeitos que são por ela contemplados pedagogicamente. Pelo contrário, entende-se que o referido documento se comporta como se a inclusão fosse efetiva e total. Entretanto, não é. Pelo menos não em todo o sistema escolar brasileiro. Fica a pergunta: cadê a Educação Especial que estava aqui? (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94-95).

A BNCC em vigor não pode ser considerada um documento isolado. Nela é expressa uma linha diretiva que reflete interesses predominantes na sociedade de mercado. Pesquisadores apontam que ela está em consonância com as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que prestam serviços para a educação pública no país<sup>3</sup>. De maneira mais ampla, considerando as demandas da sociedade globalizada, ela expressa um alinhamento com as políticas internacionais preconizadas por organismos internacionais, destacando-se o Banco Mundial, que tem atuado de forma efetiva em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Pereira e Pletsch (2021), afirmam que a “agenda do Banco Mundial decorre de seu programa político neoliberal mais amplo, renovado e integrado desde a década de noventa” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 17) no Brasil. Dentre os aspectos ressaltados pelos autores ao abordarem a agenda do BM no Brasil, eles destacam a sua orientação sistêmica ao mercado e difusão da forma de mercadorização em todos os domínios da educação. A agenda do BM, segundo os autores, tem impulsionado o avanço da comercialização da educação em todos os níveis de ensino, evocando uma ideia de educação inclusiva, mas na prática promovendo o desmonte efetivo da educação pública universal.

No que tange à agenda educacional para pessoas com deficiência, é notável sua estruturação fundada em considerações econômicas, focada na ideia da “promoção do desenvolvimento” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 17). Segundo Pereira

---

<sup>3</sup> Sobre os agentes públicos e privados no processo de elaboração da BNCC, consultar: D’Àvillia; Lima (2020).

e Pletsch (2021, p. 17), seguindo a lógica que fundamenta o mercado, “a deficiência é pensada dentro de um continuum de menor até maior funcionalidade dos indivíduos, conforme o conceito de capital humano”. Na visão desses autores, o Banco Mundial considera “a funcionalidade dos indivíduos enquanto força de trabalho para o capital” (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 17). Os autores também analisam os elementos humanitários que circundam a agenda do Banco Mundial no que diz respeito às pessoas com deficiência. Vejamos, nas palavras dos autores:

As considerações de ordem humanitária (como autonomia, dignidade, igualdade e liberdade) das pessoas com deficiência colocam a discussão sobre a sua inclusão no campo dos direitos humanos, o que, contraditoriamente, abre espaços para se questionar as premissas economicistas da própria inclusão auspiciada pelo RMD. Historicamente, o BM buscou se desviar do tema dos direitos humanos, a fim de evitar as críticas aos impactos socialmente regressivos de sua agenda econômica (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 17).

#### Os autores concluem

[...] que em termos de concepções de desenvolvimento, existe contradição entre a metapolítica de conversão da educação em mercadoria e o ideário da educação como direito humano e atividade transformadora da vida social, assim como há contradição entre a ‘inclusão’ de pessoas com deficiência pensada como funcionalidade e capital humano e o ideal progressista da universalização dos direitos humanos. (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 17-18).

Conforme a discussão acima, a BNCC não está isenta das influências dessa metapolítica global do Banco Mundial, revelando todas as contradições que cercam o mundo mercadológico. No que tange à formação continuada dos professores voltada para atender à demanda crescente de pessoas com deficiência, a BNCC, ancorada nas premissas que fundamentam a agenda do BM nessa área, mostra-se insuficiente na prática. Embora se fale em inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, o que se verifica é um nivelamento amplo, sem considerar as singularidades inerentes a cada indivíduo com deficiência.

Ao examinar a BNCC no que tange à educação especial, Mercado e Fumes (2017) postulam que ela restringe essa modalidade de ensino a um serviço de Atendimento Educacional Especializado “como uma espécie de ‘modelo único’, adequado a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, independente

da faixa geracional em que se encontra” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 14). Os autores chamam atenção ainda para o fato de que esse modelo visa substituir

um conjunto de profissionais da área por recursos de acessibilidade, alguns em formato de softwares ou aplicativos tecnológicos, além da preocupação com a estabilização de um sistema educacional pautado por interesses, organismos ou avaliações internacionais. (MERCADO; FUMES, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, compartilhamos a crítica à BNCC quando os autores mencionados acima afirmam que "ela está corrompida por uma visão política regulatória e empresarial" (MERCADO; FUMES, 2017, p. 13). Além disso, na visão dos autores D'Ávila e Lima (2020), concluímos que

O contexto de elaboração da BNCC foi determinado pelos agentes privados, na abertura, presença e condução dos agentes privados na política educacional contemporânea. A presença desses agentes é marcada por influência na produção do documento. (D'ÁVILA; LIMA, 2020, p. 70).

Diante disso, compartilhamos da ideia de que

O principal limite da BNCC está exatamente nas influências desses agentes públicos e privados, que delimitaram uma compreensão de educação e escola incluída no documento, o qual apresenta, acima de tudo, uma definição clara de qual projeto societário está sendo defendido. Projeto este contrário aos anseios da classe trabalhadora. (D'ÁVILA; LIMA, 2020, p. 71).

Diante das discussões, leituras e estudos aprofundados, entendemos que os interesses pelos grupos minoritários, dentre eles a Educação Especial e a inclusão dos alunos no ensino regular e na sociedade, como constatado na versão de 2017 da BNCC, foram pouco citados ou não mencionados de forma clara. Assim, compreendemos que, na mesma medida, não existe um interesse real de investimentos nesse grupo (alunos com deficiência) que fazem parte da sociedade, predominando assim o interesse do capital.

### **3 DIRETRIZES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

Neste capítulo, examinamos as Diretrizes de formação continuada para compreender a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de Curitiba.

Para que possamos compreender a necessidade do estudo acerca das Diretrizes de inclusão escolar dos alunos com TEA no ensino regular do Município de Curitiba, precisa-se inicialmente entender o conceito de TEA e suas características.

#### **3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O QUE É E SUAS CARACTERÍSTICAS**

O TEA, ou transtorno do espectro autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento, compreendido como um estado ou uma condição, “é um transtorno complexo em que múltiplos fatores genéticos estão envolvidos” (FERRARI-PEREIRA; WORMSBECKER; WEHMUTH, 2017, p. 65).

Caracteriza-se por alterações de menor e maior intensidade na comunicação, na interação social e problemas de comportamento restritos e repetitivos, as características manifestadas desde o nascimento, com grande influência de fatores genéticos e causas desconhecidas. O espectro se manifesta de forma complexa “que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce” (CUNHA, 2014, p. 19).

A Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nela ficou conceituado como Transtorno do Espectro Autista, para todos os efeitos legais, a pessoa com deficiência persistente e clinicamente significativa das comunicações e interações sociais (BRASIL, 2012).

No primeiro artigo dessa Lei, ficou estabelecido as seguintes diretrizes para a sua consecução:

1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I- 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 apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II- 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 comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p. 1).

O termo TEA começou a ser utilizado em 2013 na última versão do DSM-5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais editado pela APA - Associação Americana de Psiquiatria, e traduzido para o português brasileiro em 2014 (APA, 2014). Os principais manuais diagnósticos são o DSM-5 (APA, 2014) e o CID-11 na Classificação Estatística Internacional de Doenças (OMS, 2019), sendo que ambos classificam atualmente o TEA como um espectro.

Em janeiro de 2022, entrou em vigor no Brasil o CID-11, a 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (OMS, 2019). A mudança no código foi realizada pela OMS, e a nova versão engloba critérios diagnósticos do TEA semelhantes ao DSM-5 anteriormente publicado. O novo sistema diagnóstico também propõe o agrupamento dos critérios relacionados à comunicação, sociabilidade e sintomas sensoriais em uma única categoria. Passou a englobar diversos transtornos, como Autismo Infantil, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, Transtorno Degenerativo da Infância, Síndrome de Asperger, entre outros, em uma única denominação, assim como o DSM-5 (APA, 2014) já faz desde meados da década de 2010.

Os critérios diagnósticos para o TEA, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), são cinco, sendo os principais relativos à comunicação e interação social e a padrões restritos e repetitivos de comportamento:

(Critério A) Déficits presentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. [...];

(Critério B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. [...]

(Critério C) Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento. [...]

(Critério D) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

(Critério E) Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (Transtorno do desenvolvimento intelectual ou por atraso global do desenvolvimento [...]). (APA, 2014, p. 50).

As características do TEA contidas no critério A, problemas de comunicação e interação social, são:

1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso dos gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. (APA, 2014, p. 53-54).

No Critério B, “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”, o DSM-V menciona quatro características, sendo necessária para diagnóstico a manifestação de pelo menos duas delas nesse critério:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex. estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotina ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (ex. sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade e foco (p.ex. forte apego com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). (APA, 2014, p. 53-54).

O nível ou a gravidade dos sintomas no DSM-V (APA, 2014) se definem pelo nível de apoio, por avaliação global individual. O nível 3 se refere a ser exigido apoio muito substancial; já o nível 2 exige apoio substancial, e o nível 1 exige apoio.

QUADRO 1 – Níveis de Gravidade para TEA

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
<p><b>Nível 3</b></p> <p>“Exigindo apoio muito substancial”</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p>
<p><b>Nível 2</b></p> <p>“Exigindo apoio substancial”</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade em mudar o foco ou as ações.</p>
<p><b>Nível 1</b></p> <p>“Exigindo apoio”</p>	<p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Podem parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frase se completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas de organização e planejamento são obstáculos à independência.</p>

FONTE: APA (2014, p. 52).

Barbosa (2018) nos auxilia a refletir sobre a complexidade que envolve o espectro do TEA, destacando a amplitude e a heterogeneidade dos sujeitos com autismo. Com base em estudos de Grinker (2010), a autora destaca que "não há consenso, mesmo dentro de uma mesma cultura, sobre o que é exatamente autismo ou como ele deve ser tratado" (GRINKER apud BARBOSA, 2018, p. 35-36).

Pereira *et al.* (2015) afirmam que “é fundamental que se quebrem o paradigma do TEA como doença, dando-se a compreensão da especificidade como um transtorno que se manifesta na infância e prossegue na vida adulta” (PEREIRA *et al.*, 2015, p. 194).

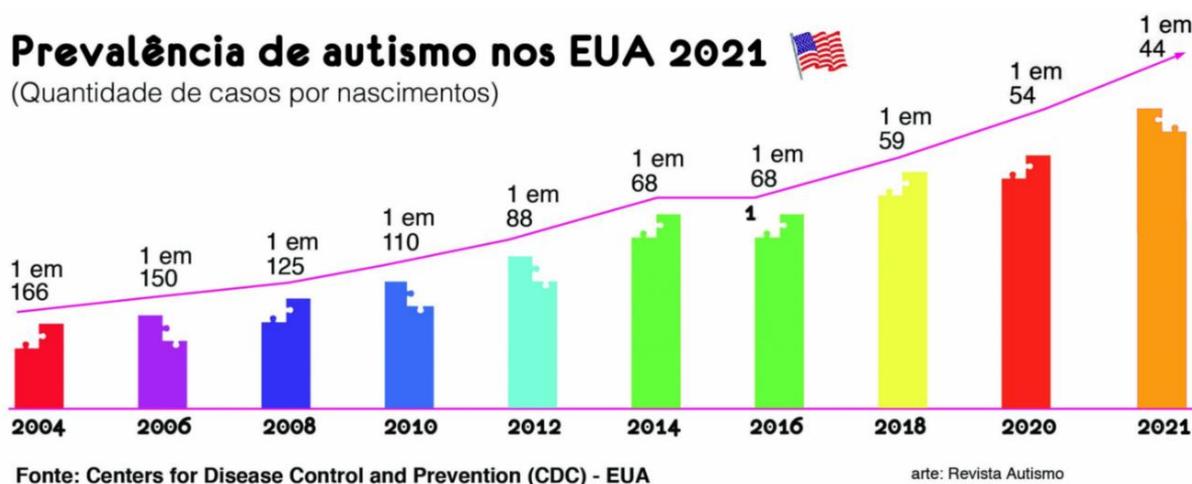
Ressalta-se que o sucesso da inclusão escolar não compete somente ao professor regente. É essencial a participação da família, considerando que ela

conhece a especificidade, habilidades e potencialidades da criança, bem como o trabalho em parceria com a clínica que atende o aluno, para auxiliar a escola a compor o currículo e trabalhar para o máximo desenvolvimento do aluno e o sucesso de sua inclusão. Além disso, destacamos a responsabilidade do Estado em promover condições para que as políticas brasileiras (2008a, 2012) sejam cumpridas e haja inclusão.

Em julho de 2019, foi sancionada a Lei Nacional n. 13.861, art. 1, que atribui ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a responsabilidade de realizar o censo demográfico do TEA no território brasileiro. Prevê-se que o resultado da primeira pesquisa realizada seja apresentado em 2022, mas até o momento, não temos dados disponíveis. Portanto, atualmente recorreremos a dados internacionais, como os do Centro de Controle e Prevenção de Doenças do governo dos EUA, entre outros. No entanto, segundo a OMS, o autismo afeta 1% da população mundial, o que significa que mais de 70 milhões de pessoas têm TEA. Estima-se que existam 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil (CÉSAR, 2015).

Existem discrepâncias entre os dados publicados pelo CDC em 02 de dezembro de 2021. Nesse documento, a prevalência de pessoas com TEA é de uma para cada 44 crianças até 8 anos nos EUA. Essa prevalência estaria em curva ascendente desde 2004, quando a prevalência era de uma em 166 crianças, a cada dois anos, conforme o Gráfico 1 apresentado a seguir.

FIGURA 1 – Prevalência de Autismo nos EUA em 2021



FONTE: Paiva Junior (2022, online).

Já segundo os dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS apud PAIVA JUNIOR, 2022), uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista (TEA). Para o DSM-5 (APA, 2014), ainda, a prevalência do TEA nos Estados Unidos e em outros países alcança 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos.

Ao se examinar a Diretriz da Inclusão e da Educação Especial (CURITIBA, 2021) da Secretaria de Educação do município de Curitiba em relação à Educação Infantil e Educação Básica, séries iniciais, constatamos um aumento significativo no número de casos de alunos diagnosticados com TEA.

Conforme o documento, em setembro de 2016, eram aproximadamente 448 educandos, e em dezembro de 2020, esse número chegou a 1.680 (CURITIBA, 2021). Em 2022, o número aumentou para 2,2 mil alunos com TEA na educação básica, distribuídos em 800 na Educação Infantil, 1.200 no Ensino Fundamental e 200 em classes e escolas especiais (CURITIBA, 2022). Esse aumento no número de alunos matriculados nos leva a pensar no preparo dos docentes e nos desafios enfrentados pelas escolas e famílias no processo de inclusão dos estudantes na escola e na sociedade.

O aumento da prevalência de TEA na população, verificado nos dados do CDC sistematizados no Gráfico 1, condiz com o aumento da prevalência nos Estados Unidos. No Brasil, ainda não temos dados oficiais, tendo em vista que a lei que estabelece perguntas sobre autismo no IBGE foi sancionada em 2019, e os resultados ainda não foram divulgados. Entendemos que o aumento dessa população reflete no aumento de alunos matriculados na educação básica no Brasil e nos discentes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Podemos, assim, dizer que já existe um impacto na educação, que reflete no preparo da escola e na formação dos professores e da sociedade.

Nessa direção, movimentos como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, comemorado anualmente em 02 de abril e criado pela Organização das Nações Unidas em 2007, e as campanhas de sensibilização, conscientização e propagação do conhecimento acerca do assunto têm fortalecido a causa e, com isso, os investimentos em políticas públicas e pesquisas na área. Entende-se que os movimentos pela causa do autismo fortalecem o entendimento da sociedade quanto à importância do tema e, com isso, favorecem a implantação das leis, promovendo a

compreensão e o acolhimento nas áreas da educação, saúde e organizações (mercado de trabalho).

O direito à educação, conforme já mencionado, é garantido na Constituição Federal do Brasil de 1988 no art. 208, que destaca o dever do Estado efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. No art. 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No art. 3º, constituem objetivos fundamentais da República Federativa: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ao tratar a escolarização/educação do discente com TEA, destaca-se a necessidade de condições que favoreçam o cumprimento da oferta de um ensino inclusivo com base no direito conquistado nas políticas. Desse modo, o preparo da escola e de todos os professores que atuam diariamente com o aluno matriculado no sistema escolar é imprescindível. Tendo em vista que o TEA trata de um espectro, no qual os alunos diagnosticados com TEA apresentam os mais variados sintomas e comportamentos que se manifestam no ambiente escolar, a inclusão dos alunos no ensino regular desafia ainda mais os profissionais da educação.

Além destes fatores, a educação inclusiva passou a ser cada vez mais presente nos cursos de formação de professores, especialmente com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Como mencionado anteriormente, a Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, que incluiu a educação como uma das áreas de atuação. Neste trabalho, enfocamos as políticas públicas de formação continuada de professores para promover a inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

O artigo 2º, inciso VII, da referida lei prevê incentivo à formação de profissionais, pais e responsáveis no atendimento de pessoas com TEA (BRASIL, 2012). Essa lei difere da LDBEN ao considerar que a formação deve se estender aos cuidadores, permitindo que eles participem ativamente do processo educacional e da integração entre escola, família e comunidade. O artigo 2º dispõe:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. [...].

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis. (BRASIL, 2012, p. 1).

No artigo 3º, a Lei destaca em seu parágrafo único o direito da pessoa com TEA a um acompanhante especializado, nos termos do inciso IV do artigo 2º. Entretanto, o referido inciso foi vetado, o que obscureceu o caráter do artigo 3º, pois descaracterizou o acompanhamento, tornando possível a interpretação de que qualquer tipo de especialização, desde um curso em nível de ensino médio até o mais alto nível de especialidade especificamente voltada ao atendimento em TEA, poderia ser considerada.

O direito do discente com TEA à matrícula, acesso e permanência no ensino regular baseia-se na igualdade de oportunidades prevista na legislação (BRASIL, 2012). A garantia desse direito é protegida sob penalidade à negação de acesso ou matrícula, de acordo com o artigo 7º da Lei Berenice Piana, com multa de 3 a 20 salários-mínimos para gestores que recusem alunos com TEA, podendo a sanção avançar para perda do cargo em caso de reincidência (BRASIL, 2012). Entendemos essa normativa como um avanço para a Educação Especial:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (BRASIL, 2012, p. 3).

Em relação à matrícula de estudantes com TEA no ensino regular, o Art. 7º da Lei previamente mencionado prevê uma multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos para o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula do discente. No entanto, o direito do aluno não se limita apenas à matrícula, pois a educação inclusiva busca promover um ambiente inclusivo e ações educacionais concretas que garantam a inclusão efetiva do aluno no ensino.

Para que isso seja possível, é essencial que os professores recebam formação específica para compreender o universo do aluno com TEA, a fim de entender como o educando com TEA compreende, aprende e se manifesta diante do mundo.

Entretanto, o direito à inclusão do aluno é mais abrangente e complexo do que o mero acesso à escola, ou seja, a matrícula. A permanência do aluno na escola envolve aprendizagens e desenvolvimento de suas habilidades, de acordo com suas singularidades, o que resulta em seu aproveitamento e rendimento escolar. Para tanto, a inclusão do discente no ensino requer professores preparados, seguros e que tenham conhecimento do TEA, bem como da especificidade inerente a cada aluno. Nesse sentido, Castanha (2016) afirma que

Incluir não é levar o aluno com autismo na escola e deixá-lo conviver no meio de outras crianças 'normais'. Incluir é eliminar as barreiras que um ser humano possui, é despertar seu potencial criativo, é educar e socializar. (CASTANHA, 2016, p. 143).

Tudo isso impõe um planejamento adequado, um trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, a comunidade escolar, a família e os terapeutas. Caso contrário, haverá uma separação de conhecimento, ou seja, uma inclusão fragmentada.

Cunha (2020), ao analisar o acesso e a permanência do aluno com TEA, afirma que, apesar de todos os avanços em direção a uma educação mais justa e universal, os professores ainda vivem sob a égide das contradições, com maior ou menor intensidade. Segundo o autor, diante da imperiosa situação de educar para a diversidade, mas com as consequências e os desdobramentos deste ato, em razão da complexidade da sociedade contemporânea e do seu espaço de trabalho:

No que tange ao ensino dos educandos com transtorno do espectro autista, o quadro não se altera. Permanece trazendo dúvidas e insegurança ao professor, podendo ainda interferir na sua prática. Decerto, a educação desses alunos não tem sido efetivada sem conflitos e dificuldades. (CUNHA, 2020, p. 31).

Diante dessa discussão extensiva à sociedade, uma vez que incluir os alunos com deficiência no sistema de ensino é responsabilidade do Estado, fica evidente que a política de formação continuada de professores tem por finalidade promover condições de formação aos profissionais para a inclusão do aluno no ensino regular. E reiteramos: incluir não se limita à admissão ou promoção da presença física do discente em sala de aula.

Para Gatti (2010), o processo de formação do docente é definido como um movimento orientado para responder aos diversos desafios que se sucedem em

diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e as fases mais avançadas em que o professor consolida sua experiência profissional. Entretanto, partimos do princípio de que a escolarização dos alunos com deficiência requer formação específica e condições de trabalho. No contexto das políticas de inclusão do país, questionamos as intenções do estabelecimento das leis, uma vez que

Os professores foram “surpreendidos” com a inclusão de/com várias necessidades especiais. Infelizmente, a escola e os professores não foram preparados para recebê-los e trabalhar com eles, o que causou um transtorno para ambas as partes. (CASTANHA, 2016, p. 40).

Adaptações no contexto escolar, como uma rotina visual e previsibilidade, e muitas vezes apresenta transtornos sensoriais (dificuldade com ruídos), que traz consigo suas particularidades inerentes ao espectro e sua singularidade própria, ao se deparar com um ambiente escolar despreparado e com professores sem experiência e/ou conhecimento, por mais que o aluno autista apresente o nível 1 de comprometimento (autismo leve), vai ter dificuldades de se adaptar ao ambiente.

Nesse sentido, para tratar da formação continuada do professor para a docência dos alunos com TEA, destacaremos neste capítulo a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC - Formação Continuada). No Capítulo II, a Resolução trata da Política da Formação Continuada de Professores. No Art. 3º, aponta para as competências profissionais indicadas na BNCC para a formação continuada de professores, sendo elas:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos [...]. (BRASIL, 2020c, p. 2).

O Art. 4º apresenta o entendimento da Política a respeito da formação continuada da Educação Básica, sendo:

[...] entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020c, p. 2).

Já o Art. 5º, no inciso IV, destaca o papel do docente como prioritário no desenvolvimento educacional do aluno por meio da sua formação.

IV – Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional. (BRASIL, 2020c, p. 3).

A Resolução aponta para o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular o artigo 5º, inciso V, alínea b, bem como os artigos 6º, 15º, 16º, 17º, 18º e 18-A, mencionando explicitamente a importância do acolhimento, atenção e responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, bem como o respeito às suas limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética (BRASIL, 2020c).

Desse modo, a formação continuada do professor é um componente essencial para promover o ensino e a aprendizagem condizente com as singularidades do aluno, tratando a inclusão escolar com o respeito devido. Para isso, a adaptação do ambiente educativo é fundamental e deve ser baseada em elementos como o estabelecimento de vínculo com o discente com TEA. Nesse sentido, destacamos alguns conhecimentos essenciais sobre o aprendente com TEA com base em Cunha (2014):

- a) Penetrar no mundo do autista;
- b) Concentrar-se no contato visual;
- c) Trazer sempre o olhar do autista para as atividades que ele está fazendo;
- d) Entreter-se com as brincadeiras do autista;
- e) Procurar enriquecer sempre a comunicação;
- f) Mostrar a cada palavra uma ação e a cada ação uma palavra;
- g) Tornar hábitos cotidianos agradáveis;
- h) Fazer tudo com serenidade, mas com voz firme;
- i) Executar uma atividade de cada vez;
- j) Trabalhar a função simbólica por meio de livros, contatação e histórias, músicas, artes e outros canais sensoriais;
- k) Privilegiar os vínculos afetivos. (CUNHA, 2014, p. 92).

Com base em Cunha (2014), elencamos alguns elementos tidos como essenciais e que devem ser considerados na prática educativa voltada para os alunos com TEA. Dentre eles, destacamos: o modo de falar e agir, como lidar diante de uma crise, ensinar na linguagem que o aluno compreenda, aspectos como a importância da rotina visual, previsibilidade e hiperfoco. Considerar esses elementos é fundamental no trato com o aluno com TEA. Essas ferramentas de apoio favorecem o vínculo no trabalho pedagógico e podem contribuir para assegurar o desenvolvimento social e acadêmico do estudante com TEA. Ter consciência sobre a importância desses elementos é primordial para o professor comprometido com a formação desses alunos para toda a vida. Isso implica ainda a responsabilidade coletiva e social no processo formativo desses alunos.

No Paraná, a Lei Estadual n. 17.555, de 30 de abril de 2013, instituiu as Diretrizes da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa lei foi alterada pela Lei n. 19584 de 10 de julho de 2018, que passou a prever, no artigo 3º, a inclusão do aluno com TEA e a formação docente.

[...] III - promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular com o apoio e as adaptações necessárias da tecnologia da educação;  
IV - incentivar a formação e a capacitação de profissionais especializados na pesquisa e no atendimento da pessoa com TEA; (PARANÁ, 2013, p. 1).

A educação especial no Paraná foi influenciada pelas APAEs. Historicamente, o atendimento ao público da educação especial no estado foi marcado por uma escolarização substitutiva, assistencialista e de reabilitação, com influência da segregação dos alunos com deficiência em instituições especializadas (JANNUZZI, 2012; MAZZOTA, 2011). Nessa perspectiva,

A pessoa com deficiência, historicamente também, no contexto paranaense recebeu um tratamento pautado na própria deficiência, ao invés, de receber investimentos em relação as suas condições para ultrapassar as suas limitações. (PIAIA, 2016, p. 55).

A primeira escola especial no Paraná surgiu em 1939, o Instituto Paranaense dos Cegos, e ainda funciona atualmente. Somente na década de 70, a Secretaria Estadual de Educação criou o Departamento de Educação Especial, caracterizando uma estruturação tardia no estado. No entanto, a Educação Especial no Paraná foi evidenciada pela participação das instituições filantrópicas na educação dos discentes

com deficiência, destacando-se a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – com influência expressiva na Educação Especial do Paraná, principalmente no que se refere ao atendimento especializado e à metodologia de trabalho para o público da EE. A Diretriz Curricular da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), responsável pela estruturação curricular da SEED, aponta que a parceria expressiva com a APAE se deu devido à falta de formação específica dos professores e ao preparo insuficiente da escola comum para atender esse público, conforme aponta o documento:

[...] pela falta de investimentos públicos, coube ao movimento apeano buscar e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores. O movimento em defesa da APAE, procedeu por lideranças comunitárias, profissionais e familiares, a associação ficou em posição de destaque: “A ação das APAES destaca-se pela ampla rede de instituições que disseminou em vários municípios do Estado para atender esse grupo de alunos. (PARANÁ, 2006, p. 31).

De acordo com Tiarles (2016, p. 53), a “APAE ocupou lugar de destaque por ter organizado as instituições em rede e por ter buscado difundir metodologias e materiais específicos para programas de formação de professores”. A Diretriz paranaense de 2006 aponta que na época a APAE se apresentava como única proposta de atendimento nos municípios de estados especializados e passa a atender outras deficiências além de mental, sensorial, distúrbio de comportamento e emocionais.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (DEEIN, 2009) difere da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ao defender que o serviço do AEE deve ser complementar e um suporte ao desenvolvimento pedagógico e à inclusão do estudante no ensino regular, e não substitutivo à escolarização. De acordo com a legislação nacional citada, “esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008a, p. 16). Dessa forma, as escolas especiais passam a realizar seus atendimentos complementares.

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associadas a múltiplas deficiência ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento (PARANÁ, 2009, p. 8).

Nesse entendimento, no Estado do Paraná ocorreram movimentos tendo em vista a continuidade da escolarização dos alunos em caráter substitutivo em instituições especializadas. O posicionamento da EE no Paraná foi oposto a política nacional estabelecida em 2008, influenciada por Salamanca, ao qual a inclusão do aluno com NEE, necessidades educativas especiais se dá na escola comum, no ensino regular mediante o AEE, como ensino complementar. Sendo que para uma parte desse público o atendimento em escolas especiais é recomendado. Diante desses movimentos, as entidades filantrópicas do Paraná por meio da Federação das APAES – FEAPAES/PR buscaram apoio político vistas manter as escolas especiais vinculadas ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN na SEED. Tendo em vista as divergências a SEED, por pedido da FEAPESPR, a modificação na denominação das Escolas de Educação Especial à Câmara de Educação Básica. A Federação das APAEs embasa o pedido no princípio de que a Escola desenvolverá atividades educacionais e igualdade de condições no acesso e permanência conforme princípios constitucionais garantidos pelo art. 206 (ROSSETTO; PIAIA, 2015). A sua aprovação é estabelecida em agosto de 2011 na Resolução 3600/2011:

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Art. 2.º Promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos.

Art 3.º Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei. Art. 4.º Atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2011, p. 1).

A alteração da denominação de Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial ocorreu em discordância com as

normativas estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e com o Decreto que dispõe sobre o direito ao acesso à matrícula de todos os alunos com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, concordamos com Júnior e Cruz (2022, p. 67) quando afirmam que "o atendimento de alunos com deficiência em instituições especializadas vai contra o que entendemos como inclusão (Inclusão: imperativo moral em contexto social excludente)".

O estreitamento da relação APAE no Paraná se deu, segundo Rossetto e Tiarles (2015), devido

[a]o engajamento das APAES quanto ao atendimento especializado aos alunos com deficiência neste Estado e através de uma relação mais próxima com a SEED/DEEIN, uma vez que tinha como secretário de Estado da Educação Flávio Arns vice – governador e militante das APAEs, fez com que após a publicação pelo Ministério da Educação do Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as instituições filantrópicas representadas pelas FEAPAES/PR buscassem apoio político na defesa permanência das escolas especiais junto ao DEEIN/SEED, que então passa a publicar documentos norteadores da Política Estadual (PARANÁ, 2009). (ROSSETTO; TIARLES, 2015, p. 106).

Problematizamos os encaminhamentos realizados pois entendemos que houve um retrocesso diante das conquistas do direito a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, destacamos e compartilhamos com a afirmativa de Junior e Cruz (2022) que

[...] a diversidade na educação está presente no dia a dia e ela contribui para que o aluno obtenha um processo diferenciado na sua educação. A segregação nessas instituições acontece devido um fator predominante na educação básica, que é a inclusão escolar. (JUNIOR; CRUZ, 2022, p. 67).

De acordo com Rebelo e Kassar (2017), que apontam a discussão sobre a temática, "Ressalta-se que no cerne desse debate, há questão da movimentação de recursos financeiros públicos para as instituições privado – assistenciais" (REBELO; KASSAR, 2017, p. 58).

Outro ponto convergente se trata da formação continuada de professores. A política de formação de professores de 2009 dispõe que: "Não atender às especificidades de cada aluno é uma forma de discriminação e de exclusão. É retirar dele o direito à inclusão" (PARANÁ, 2009, p. 1).

O Plano Estadual de Educação, Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com base nas discussões realizadas na I Conferência Nacional de Educação (CONAE). Esse evento, ocorrido em 2010, foi considerado marco na educação brasileira por ter restabelecido mecanismos de planejamento educacional participativo com o propósito de garantir a democratização da gestão e a qualidade do ensino (BRASIL, 2014).

Na meta 16, está especificado que a formação de professores visando a inclusão deve contemplar a formação em:

[...] nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARANÁ, 2015, p. 90).

A estratégia 12.6 consiste em:

[...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades, oportunizando o acesso e permanência, no Ensino Superior, de estudantes egressos da escola pública, mulheres, população negra, quilombola, cigana, do campo, indígena e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (PARANÁ, 2015, p. 84).

A Lei Municipal n. 15.767 de Curitiba, de novembro de 2020, estabelece a política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e dá outras providências. No Artigo 5º há ponto que prevê o incentivo para a formação do professor para a docência do aluno com TEA no ensino regular: “VI - O incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como pais e responsáveis” (CURITIBA, 2020, p. 1).

No entanto, apesar do amparo legal disposto nas leis que preveem a formação docente para trabalhar com a singularidade dos alunos no sistema de ensino, a escolarização desses alunos tem sido conduzida por professores regentes sem preparo suficiente e a inclusão no país tem sido um dilema. A tramitação entre as leis e sua efetivação tem causado, muitas vezes, angústia nas famílias que interpretam que falta vontade dos professores em escolarizar seus filhos com deficiência. Essa

percepção distorcida de que o serviço de AEE é responsável pela inclusão escolar do aluno no ensino regular é uma realidade da Educação Especial que reflete a pressão cada vez maior que os professores sofrem. A inclusão dos educandos com deficiência é uma questão social e um dever do Estado.

Ainda, a respeito da formação continuada de professores, a meta 16 prevê

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento), dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 51).

Já a meta 4 do Plano condiz com à redução das desigualdades e a valorização da diversidade e prevê:

Universalizar, para a população da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) de quatro a 17 anos de idade com o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Para alcançar as metas da formação continuada de professores, como a meta 16, que dispõe sobre a formação de docentes para trabalhar a singularidade dos alunos no sistema de ensino, e a meta 4, que busca universalizar o ensino, é indispensável preparar adequadamente os docentes regentes que atuam diretamente com os estudantes matriculados no ensino regular na sala comum. É necessário fornecer elementos teórico-metodológicos para assegurar a permanência do aluno na escola e desenvolver um plano de ensino que leve em consideração as particularidades do discente, especialmente no caso do TEA. Isso pode ser feito em conjunto com todos os professores envolvidos na escolarização do estudante, utilizando estratégias de ensino ancoradas em metodologias apropriadas.

As metas 14 a 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, tratam da formação docente. A meta 16 prevê que, até o último ano de vigência do PNE, 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Nessa perspectiva,

embora reconheçamos os avanços a partir da legislação estadual e nacional que preveem a formação continuada de professores, enfatizamos que a falta de ações efetivas impede a transformação dos problemas sociais do país. Reconhecemos ainda a importância de medidas estruturais no ensino brasileiro para construir um sistema de ensino inclusivo acessível e adaptado aos alunos com deficiência, incluindo o TEA. Isso requer recursos humanos e tecnológicos adequados para atender às necessidades desse grupo de pessoas.

A garantia da educação inclusiva envolve promover condições de aprendizagem aos alunos, mesmo diante das suas formas diferentes de aprender. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15 (LBI/EPD), elaborada com base na Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, trata dos direitos da pessoa com deficiência na educação como um direito fundamental. Em seu capítulo IV, Art. 27, a Lei dispõe:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 34).

O Art. 28 acrescenta que “I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida”. (BRASIL, 2015, p. 34). Ainda no Art. 28, a lei reforça que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar e avaliar” (BRASIL, 2015, p. 34):

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.  
XI – destaca a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado [...].  
XIV – A inclusão em conteúdos curriculares em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015, p. 34).

Destacamos na LBI a importância da formação específica para os professores especialistas do AEE. Entretanto, ressalta-se também a importância do preparo de todos os profissionais, especialmente o professor regente, para alcançar o máximo desenvolvimento das habilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos,

conforme previsto na legislação (BRASIL, 2015). O professor do AEE atende o discente uma hora por semana, no contraturno escolar, mas é importante reforçar que a responsabilidade de escolarizar o aluno não cabe somente a esse profissional. Além disso, a carga horária seria insuficiente para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que o objetivo principal do AEE é oferecer apoio para favorecer as condições de acesso e permanência do aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

O professor regente atua diariamente com o aluno e tem a oportunidade de promover o ensino, bem como trabalhar a diversidade no contexto escolar. Portanto, uma formação que contemple o conhecimento sobre deficiência, associado aos subsídios teóricos e metodológicos, é fundamental para desenvolver o trabalho pedagógico em conjunto com o professor de apoio e o professor do AEE, visando à formação integral do aluno. De acordo com Castanha (2016),

O professor regente é o professor do aluno autista e que o professor de apoio, quando se faz necessário está próximo para dar todo suporte. No entanto na maioria dos casos isso não acontece, porque o professor regente está muito ocupado, tentando dar conta da turma de alunos “normais” e o professor de apoio fica com o compromisso de alfabetizar e cuidar do aluno autista, tomando o cuidado para que esse não atrapalhe o curso normal das aulas. (CASTANHA, 2016, p. 133-134).

Da mesma forma, destacamos a importância do entendimento por parte do professor do AEE, que exerce a função de dar suporte. Para Ferraz, Catarina e Costas (2020), a compreensão da Educação Especial se estende especificamente ao AEE, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que trata, no capítulo IV, sobre o direito à educação, priorizando ações direcionadas ao AEE e responsabilizando-se pelas articulações em prol da educação inclusiva.

Como já afirmamos, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e a Lei Federal Berenice Piana (BRASIL, 2012) dispõem sobre o direito à inclusão escolar de alunos com TEA e sobre o preparo dos professores para a docência desses alunos no ensino regular.

Para tanto, a formação docente para a inclusão do aluno com TEA envolve a discussão sobre o tema entre os professores frente às deficiências e sobre práticas pedagógicas e estratégias de ensino. Nessa discussão, trazemos novamente a abordagem de Castanha (2016):

[...] incluir não é levar o aluno com autismo na escola e deixar conviver no meio de crianças “normais”. Incluir é eliminar as barreiras que um ser humano possui, é despertar seu potencial criativo, é educar e socializar. Tudo isso impõe um planejamento adequado, um trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, comunidade escolar, a família e os terapeutas, caso contrário haverá separação de conhecimentos, ou seja, uma inclusão fragmentada. (CASTANHA, 2016, p. 134).

Entendemos que essa perspectiva se estende ao AEE e a todos os envolvidos no processo de escolarização e inclusão do aluno. Como já mencionado, o ensino-aprendizagem desses alunos e a inclusão escolar são temas recorrentes e relevantes nas discussões nas escolas, famílias e sociedade. Destacamos ainda a perspectiva inclusiva que preconiza a formação continuada dos professores, conforme o Decreto citado a seguir:

Art. 5º III Formação continuada de professores [...];  
IV- Formação de gestores, educadores, e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva de educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, p. 2).

A proposta da educação inclusiva prevê o ensino inclusivo que não se dá com a imposição das leis. As condições teóricas e metodológicas precisam dialogar com as normativas existentes. A Lei n. 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e prevê, no capítulo V específico da Educação Especial, a formação de profissionais de educação para o atendimento dos discentes com Transtorno Global do Desenvolvimento, atualmente denominado TEA. No art. 59, inciso III, a lei prevê professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como docentes do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). A lei prevê, portanto, a formação para o atendimento especializado e para os docentes do ensino regular.

Consideramos essencial na sociedade a discussão sobre medidas urgentes que favoreçam a formação e o preparo do professor, tendo em vista que a desigualdade social que permeia a sociedade pela falta de condições de assegurar a todos os estudantes uma formação “ao longo da vida”. Entendemos que formar uma pessoa com deficiência é promover condições de uma vida digna em todas as áreas, como saúde, educação e mercado de trabalho, tendo em vista que a trajetória acadêmica do aluno começa a ser construída na educação básica e continua no ensino superior.

Na sociedade capitalista contemporânea, o ser humano é reconhecido pelos resultados alcançados. Na educação, as notas; na sociedade, pelos resultados alcançados. Na meritocracia, os alunos que se destacam devido aos melhores desempenhos acadêmicos alcançam as melhores oportunidades, dentre elas, vagas em universidades e acesso a oportunidades e colocações profissionais no mercado de trabalho. Em decorrência desses fatores, o sujeito exerce cidadania, alcança autonomia e qualidade de vida – e para que tal alcance ocorra em uma sociedade capitalista e meritocrática, a pessoa com deficiência enfrenta os mais variados desafios na área da saúde, educação, no alcance/conquista do seu espaço, na educação inclusiva de acesso e permanência, na escolarização e na sociedade. Enfrentam marginalização, exclusão, preconceito e discriminação na luta para que seus direitos sejam assegurados.

Compreendemos que a educação básica, caracterizada pelos primeiros anos do aluno, tem por objetivo promover uma base sólida acadêmica para desenvolver a autonomia na vida do indivíduo, tendo em vista o papel da educação na sociedade que apresenta o discurso da promoção da inclusão do aluno. Entendemos por acolhimento, compreensão e valorização, o momento em que o aprendiz é compreendido no ambiente escolar e tem suas necessidades pedagógicas específicas atendidas. Nesse sentido, o diálogo e a igualdade de oportunidades na formação docente refletem no conhecimento dos profissionais da educação em realizar as adaptações necessárias para o desenvolvimento escolar, caracterizando a inclusão escolar.

Entretanto, entendemos que na inclusão do aluno com deficiência no ensino comum e na história da formação docente, existem ambiguidades no regimento das leis. Na formação inicial, quando menciona formação em curso superior ou médio, ou ainda a inclusão do aluno preferencialmente no ensino regular, há distanciamento na tomada de medidas que realmente resolvam problemas sociais na educação. Ainda na formação do professor para a educação inclusiva, a política de 2008 faz menção e sugere um professor especialista no atendimento do AEE (MICHELS, 2017).

A formação continuada para a diversidade precisa ser ancorada numa concepção de ensino que promova a construção dos saberes, de acordo com o educando com deficiência, tendo em vista que a exclusão desses alunos ao longo da história da Educação Especial foi marcante. O aluno não deveria se encaixar em modelos de ensino engessados e rígidos. A educação comum privilegiava estudantes

de classes que acompanhavam o ensino, salas de aula eram divididas por desempenho escolar e alunos com diferentes necessidades de aprendizagem eram discriminados, além da discriminação por classes sociais.

A concepção de educação tradicional tem importância na educação, porém é importante ressaltar que, com as mudanças e avanços nas políticas (BRASIL, 2008a), o acesso à formação crítica pode possibilitar ao professor fundamentos teóricos para a oferta de ensino inclusivo a todos os alunos, sem distinção. A ação reflexiva possibilita intervir na realidade social do homem. Assim, a formação crítica fundamenta conhecimento e fundamentos da EE na construção e elaboração de estratégias de ensino, associadas ao reconhecimento das habilidades e potencialidades dos estudantes. A formação crítica, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Saviani (2013), visa quebrar paradigmas de reprodução de saberes para construir conhecimento para todas as modalidades da educação. Entretanto, nesta pesquisa, destacamos o público-alvo da Educação Especial que carece de uma perspectiva de educação que propicie clareza ao professor na busca de elementos específicos no ensino aprendizagem para esse grupo. Embora esses alunos com TEA apresentem habilidades específicas, estimamos que a concepção de formação do professor passe a ampliar a sua visão e permita construir saberes que façam sentido ao aluno e promovam aprendizagens significativas ao longo da sua etapa de escolarização.

Tendo em vista que formar cidadãos com deficiências autônomos, críticos e capazes de conviver em sociedade e serem produtivos numa sociedade capitalista vai de encontro com uma formação docente baseada numa concepção crítica que promova esses elementos, é importante basear-se em estudos, leituras, discussões teóricas e reflexões que subsidiem a inclusão dos alunos e, assim, despertar o potencial criativo desses educandos, construindo possibilidades, repertórios de aprendizagem e desenvolvimento sem reduzir conteúdos, mas sim adaptar os saberes conforme a singularidade de cada aluno. Nessa perspectiva, segundo Cunha (2020):

O trabalho na educação é uma construção que dependerá do solo, do tempo, dos imprevistos, da qualidade do material que utilizaremos, das pessoas com quem trabalharemos e, principalmente, dos arquitetos que a projetarão e dos engenheiros que a edificarão. Estes dois últimos são papéis do conjunto de professores sobre os quais recaem de maneira intensa a execução das políticas públicas da educação no Brasil. (CUNHA, 2020, p. 17).

A PNEEPEI sugere a não exclusão no sistema inclusivo do aluno com deficiência, conforme indicado no artigo I, que dispõe sobre a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade” (BRASIL, 2011, p. 1).

A promoção de um sistema inclusivo não é condicionada ao AEE, que deve ser entendido como um apoio não como um serviço ou atendimento que assegura a inclusão, as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, dispõe em seu Art.12

VII – estabelecer articulações com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos em atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Compreendemos, assim, que no ensino inclusivo todos os professores precisam de repertório teórico e conhecimento sobre como atuar de acordo com as peculiaridades do aluno no ambiente escolar. Nesse sentido, estabelecer articulação com os professores que participam do processo de inclusão e escolarização do aluno TEA, requer a formação continuada, é sem dúvida um elemento importante na inclusão escolar, de modo a oportunizar a eles as mesmas oportunidades visando uma vida digna. Promover ações que favoreçam a formação continuada dos docentes que atuam com TEA, significa oferecer aos alunos as condições necessárias para o ensino inclusivo.

O PEI – Plano de ensino individualizado é um instrumento cuja função é conduzir o processo de ensino inclusivo (aprendizagem e desenvolvimento) estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, nas diferentes áreas do conhecimento, construído e articulado pelos docentes, elementos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo e colaborativo, visa apontar o caminho singular de cada estudante. O instrumento se aplicado na perspectiva inclusiva, tende-se a contribuir como uma ferramenta importante, de apoio ao trabalho cotidiano do professor. Entretanto, o professor regente, o professor do AEE e o professor de apoio, devem estabelecer um diálogo para a elaboração do PEI o professor de regente precisa da formação, tendo em vista que o professor especialista e professor de apoio, de acordo com a legislação a Diretriz de Curitiba (CURITIBA, 2021) recebem também estendemos aos professores de aulas especiais que são

responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento destes alunos nas suas áreas de atuação.

Para Castanha, Castanha e Castanha (2021):

[...] o trabalho colaborativo é uma experiência rica, onde a comunidade de professores partilha seus saberes, refletem sobre as suas ações pedagógicas, se interrogam sobre o que fazem e porque o fazem, encontrando métodos de ensino e materiais adequados. É um exercício crítico sobre as ações e interações dos docentes. (CASTANHA; CASTANHA; CASTANHA, 2021, p. 47).

Ainda segundo os autores:

A troca de experiências vai trazer crescimento para ambas as partes, que almejam objetivo comum, ou seja, o sucesso na aprendizagem, socialização e o crescimento de habilidades por parte do aluno de inclusão. [...] O trabalho colaborativo nada mais é do que a união de competências, de saberes e expertises entre o Professor Regente, que é oficialmente o professor de todos os alunos da classe, inclusive do seu aluno de inclusão. (CASTANHA; CASTANHA; CASTANHA, 2021, p. 46- 47).

Nesse sentido chamamos a atenção para a formação a todos os professores igualmente que contemple práticas pedagógicas e metodologias de ensino que articulem a singularidade do discente e as suas demandas no processo educativo. Desse modo, buscamos destacar que

[...] o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado. (CUNHA, 2020, p. 17).

Ao buscar respostas sobre a formação continuada do professor para atender alunos com TEA na escola regular, entendemos a importância e a necessidade da formação docente como elemento articulador para superar as limitações no processo de ensino e aprendizagem. Essas limitações são decorrentes da falta de compreensão sobre as características específicas do aluno diagnosticado com TEA, que apresenta particularidades no espectro de aprendizagem. Assim, partimos da premissa, diante da afirmativa de Cunha (2020), de que

O sucesso de uma construção não depende exclusivamente daqueles que trabalham. Há fatores que não se podem controlar ou prever com precisão, como o clima ou algum acidente natural. Entretanto sabemos que quanto maior forem a formação e a capacidade daqueles que obram, maiores serão as possibilidades de sucesso. Assim, também ocorre na educação. Ainda que não possamos controlar todos os fatores que interferem em nosso trabalho, quanto melhor for a nossa formação, melhor serão os resultados [...]. (CUNHA, 2020, p. 18).

Jannuzzi (2012) e Michels (2017) destacam a concepção de inclusão como uma mudança de paradigma em relação à integração, envolvendo a reestruturação do sistema de ensino em termos de investimentos e formação continuada de todos os profissionais da educação. Essa abordagem enfatiza a singularidade, as habilidades e as respostas educativas do aluno, a partir de um plano de ensino baseado em suas necessidades específicas. Na perspectiva da inclusão, o foco não é na deficiência e nas limitações orgânicas decorrentes dela. O ensino é baseado nas potencialidades e habilidades que o aluno apresenta.

Para promover essa mudança de paradigma centrada nos alunos e em suas particularidades, é fundamental que o corpo docente esteja preparado com bases teóricas e científicas, compreendendo o funcionamento da especificidade do aluno com deficiência, especialmente com TEA, assunto abordado na pesquisa, e como eles aprendem e se desenvolvem. Sendo assim, conforme salienta Jannuzzi (2012):

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (JANNUZZI, 2012, p. 159).

Considerando o contexto diário da escola, é necessário ressaltar a importância do conhecimento acerca do TEA, bem como das suas características específicas, uma vez que tais características podem influenciar na compreensão do docente sobre como trabalhar as potencialidades do aluno. É importante salientar que o TEA se manifesta de diferentes formas e intensidades em cada aluno, o que pode trazer desafios adicionais para o trabalho do professor.

Nesse sentido, nos deparamos com limitações decorrentes de leis ambíguas que estabelecem o direito a um ensino inclusivo, mas não fornecem condições

adequadas de trabalho e formação específica para os docentes, visando a inclusão dos alunos no ensino.

Os debates sobre esse tema nas escolas e na sociedade em geral têm levantado discussões relevantes acerca do preparo, das condições e das possibilidades existentes para a inclusão do aluno no ensino, destacando a necessidade de investimentos em formação e infraestrutura para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Assim, Cunha (2020, p. 57) questiona: “por que é preciso conhecer o nosso aluno? Um repertório de atividades escolares para ele inicia-se pela avaliação para saber quais habilidades ele possui e quais necessita conquistar”.

Compartilhamos da ideia de que o aluno com TEA aprende. Conforme Cunha (2020):

A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. Assim, é possível obter resultados surpreendentes com este alunado se compreendidos e estimulados na sua singularidade, tornando possível a efetivação da inclusão no ensino regular. (CUNHA, 2020, p. 15).

Pode-se assim dizer que o professor do ensino regular trabalha diariamente com o aluno e que sua prática de ensino influencia no desenvolvimento acadêmico e social do aprendiz. Nesse sentido, é essencial que as políticas públicas invistam no ensino inclusivo, pois isso é fundamental para a aprendizagem da pessoa com deficiência ao longo de sua vida e é condição para sua inserção no mercado de trabalho e inclusão social.

Considerando a primazia da escola para a inclusão efetiva da pessoa com deficiência no ambiente social, é importante priorizar a formação do professor. Esse profissional, na maioria das vezes, atua em circunstâncias desfavoráveis, como turmas numerosas compostas de diferentes deficiências.

Para tanto, é necessário investir na formação inicial na graduação, oferecer condições de trabalho favoráveis, como redução de carga horária de ensino e formação específica para atuar com pessoas deficientes, cursos de extensão, trocas com pares e discussões multidisciplinares com os professores especialistas que atuam no processo de ensino-aprendizagem com os alunos no AEE, para fornecer elementos que oportunizem a construção teórica e metodológica de metas e objetivos a serem trabalhados com os educandos.

Além disso, é importante fazer adaptações no PPP da escola e promover cursos de formação continuada nas semanas pedagógicas e permanências, ações possíveis no ambiente educativo que podem favorecer o diálogo e a eficácia do trabalho docente com a deficiência, contribuindo para ampliar o repertório do profissional sobre a especificidade do aluno. Essas medidas, associadas a outras mudanças, podem favorecer o estabelecimento de diálogos com as famílias e profissionais do AEE, visando o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, em conjunto, em rede, que promova a inclusão desse público nos sistemas de ensino e na sociedade.

A Diretriz também considera valiosos os conhecimentos dos profissionais da escola e a sua participação ao longo do ano letivo, promovendo a formação continuada por meio da Secretaria Municipal da Educação. O objetivo é fortalecer as ações, refletir sobre as práticas e debater temas contextualizados que possam aprimorar o trabalho educativo por meio da Semana de Estudos Pedagógicos e cursos oferecidos, além dos estudos realizados durante as permanências sob a coordenação e orientação da equipe pedagógica, grupos de estudos e orientações diárias em todo o processo de formação. Concordamos com a Diretriz quando ela afirma que "para que se constitua uma escola de qualidade, faz-se necessário um investimento pontual frente à formação continuada e desenvolvimento profissional contínuo de seus docentes" (CURITIBA, 2021, p. 33).

Entendemos que a constituição de uma escola inclusiva é fruto de políticas que priorizem um investimento significativo, pontual e contínuo na Formação Continuada dos docentes, contemplando um trabalho pedagógico condizente com os alunos com deficiência e que aproxime tanto eles quanto os demais estudantes. O Caderno Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2012) orienta sobre as permanências com os professores, que devem ser permeadas por reflexão, planejamento intencional e estudo de textos que fundamentem a prática pedagógica e permitam uma atuação direcionada às necessidades especiais e específicas dos educandos.

Ressaltamos que, mesmo diante dos avanços obtidos em relação à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular e seus impactos na escola e na sociedade, a Educação Especial ainda enfrenta obstáculos na Educação, com resquícios que separam o ensino regular e a Educação Especial, por meio do AEE,

na formação docente. Professores especialistas e professores da Educação Regular ainda enfrentam uma luta histórica na qual avanços e retrocessos ocorrem.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, entre os anos de 2019 e 2022, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Tal política foi estabelecida por meio do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, extinto em janeiro de 2023, o qual justificou a necessidade de oferecer uma educação personalizada em ambiente planejado para suprir as necessidades e demandas da Educação Especial (BRASIL, 2020c). É evidente que, segundo o entendimento do Ministro da Educação, somente em um ambiente segregado, separado e excluído é possível assegurar as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Em relação à formação dos docentes, apenas professores especialistas estariam preparados para escolarizar esses alunos.

Embora o decreto tenha sido extinto em janeiro de 2023, ele influenciou as escolas e gerou repercussão negativa. Mesmo com a legislação a favor da inclusão escolar, os desafios para garantir esse direito sempre existiram, e os limites existem desde a implantação da legislação. Entretanto, a partir do decreto, a discussão a respeito de manter o aluno com deficiência no ensino comum ou em outro ambiente especialmente planejado tem sido cada vez mais frequente.

"A educação como direito de todos e a igualdade de oportunidades abrange o convívio com as diferenças e promove o aprendizado com elas, isto inclui os professores que da mesma forma que ensinam, aprendem com os seus discentes", conforme enfatizou Freire (1997), pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1997, p. 23). Nesse sentido, entendemos que existem resquícios de segregação na escolarização dos alunos com deficiência, bem como preconceito, marginalização e discriminação por parte de uma parcela da sociedade que acredita que esses estudantes devem ser separados e postos de lado dos demais.

Compreende-se que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida está na contramão dessa postura, negando as leis que estabelecem a exclusão escolar e a separação dos alunos com deficiência em vez de acolhê-los e incluí-los, por meio de estratégias e soluções, como o ensino inclusivo de fato. O retrocesso ocorre quando a Educação da pessoa com deficiência remete à história da educação especial no Brasil (JANNUZI, 2012; MAZZOTA, 2005), em que os deficientes eram reconhecidos como desprovidos de

inteligência e capacidade cognitiva para aprender e se desenvolver, sendo matriculados em instituições separadas e recebendo assistência, em vez de serem escolarizados.

Entendemos a importância de investir na preparação das escolas regulares em relação à estrutura do ensino, currículo, métodos de ensino e recursos humanos para promover a inclusão de todos os seres humanos em um ambiente comum. Entretanto, reconhecemos que, em alguns casos mais complexos, incluir o aluno em turmas regulares poderia ser uma forma de exclusão, especialmente para aqueles com autismo severo, nível 3, que precisam de locais especializados para atender às suas especificidades. Nesta pesquisa, no entanto, destacamos estudantes que manifestam condições de conviver, aprender e se desenvolver em ambientes comuns de aprendizagem, como aqueles com TEA nível 1 e 2.

O documento "Diretriz da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba Diálogo com a BNCC", que entrou em vigor em abril de 2021, é um "documento-guia" que orienta as ações cotidianas dos centros municipais de educação infantil e das escolas, sendo uma ferramenta diária de trabalho para os pedagogos. No entanto, ele não pode ser considerado a última palavra em relação à inclusão, e deve ser sempre discutido e dialogado de acordo com a realidade educacional. Tal documento é a teoria fruto da práxis cuja finalidade é adequar as necessidades do estudante e trabalhar diversas possibilidades de aprendizagens para que o estudante alcance o seu desenvolvimento.

O documento tem a finalidade ainda de

[...] entregar aos profissionais das unidades educacionais da RME de Curitiba, as quais são dedicadas às equipes das unidades, orientando-as para cada encaminhamento, procedimentos atendimento em todos os programas e modalidades ofertadas ao público com deficiência desta rede. (CURITIBA, 2021, p. 11).

O Município de Curitiba atua em conformidade com as Diretrizes Nacionais de educação, dentre elas, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação, e a Base Nacional Comum Curricular. Dentre outras leis, estas embasam o trabalho educativo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em 2017, foi criado o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), com o propósito de adequar o setor à nomenclatura atual

referente às políticas públicas nacionais e diretrizes da Educação Especial e inclusiva. O objetivo principal foi reorganizar e reestruturar os serviços e modalidades de atendimento, a fim de promover uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes com deficiência. O departamento traz como princípio, dentre diversos fatores, a “instrumentalização daqueles (as) que trabalham diretamente com a formação das novas gerações, buscando proporcionar um ensino de qualidade com equidade”, de acordo com Gadotti (2004, p. 43 apud CURITIBA, 2021, p. 9).

Baseado nos “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (OSD) 4 e 10 e defendendo a ideia da “Cidade Educadora”, esse Departamento visa “incluir e acolher de igual modo todos os indivíduos, integrando e compartilhando saberes, por meio de um conjunto de redes educativas, formais informais e não formais” (CURITIBA, 2021, p. 9).

Objetivo 4. Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Objetivo 10. Redução das desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre elas. (CURITIBA, 2021, p. 9)

Esses objetivos, ancorados nos princípios da igualdade de oportunidades educativas, busca propiciar o desenvolvimento dos educandos cuja “missão é a promoção da inclusão, o apoio às famílias e aos profissionais da educação, com atendimento de qualidade” (CURITIBA, 2021, p. 10). Ainda,

O departamento busca o aperfeiçoamento e a consolidação de ações na inclusão escolar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere “aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (CURITIBA, 2021, p. 10).

Nosso objetivo nesta pesquisa é compreender como a formação continuada dos professores e profissionais envolvidos na inclusão de alunos com deficiência, especialmente autismo, está sendo desenvolvida na Rede Pública de Educação de Curitiba. A Diretriz de 2021 é nossa principal fonte de investigação, uma vez que ela representa a política organizada e planejada pelo DIAEE. O departamento oferece cursos para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos profissionais da educação que trabalham com alunos com deficiência, incluindo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O DIAEE é composto por cinco gerências: Gerência de Atendimento Educacional Especializado (GAEE), Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio (GAPA), Gerência de Cooperação e Encaminhamentos Especializados (GCOOPEN), Gerência de Inclusão (GI) e Gerência do Sistema de Transporte para a Educação Especial (GSITES). Cada gerência é responsável por organizar, planejar, avaliar e realizar ações educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, classes especiais e escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, de acordo com a necessidade do estudante. Nesta pesquisa, abordaremos a Gerência de Atendimento Educacional Especializado (GAEE), a Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio (GAPA), a Gerência de Cooperação e Encaminhamentos Especializados (GCOOPEN) e a Gerência de Inclusão (GI), ao discorrer sobre a formação continuada de professores do ensino regular para a inclusão de alunos com TEA na classe comum.

A Gerência de Atendimento Educacional Especializado (GAEE) é responsável por coordenar o trabalho pedagógico e as questões administrativas das escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade Educação Especial (EE), das classes especiais (CEs) e do Programa Sala de Recursos de Aprendizagem (SRA). A GAEE atua como Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ao ensino regular, diferenciando-se do reforço escolar. O atendimento é realizado por um professor especializado, destacando-se o atendimento especializado, que tem como finalidade atender estudantes com dificuldades, promover condições de aprendizagem, superar as dificuldades de aprendizagem pedagógicas e promover o desenvolvimento dos discentes com transtornos funcionais específicos, como TEA, nos aspectos cognitivo, socioemocional e motor, conforme consta na Diretriz de 2021. O professor da SRA elabora um Plano de Atendimento Especializado que identifica as necessidades educacionais específicas, define os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008b). A comunicação da equipe gestora que atende o estudante com a escola de origem é realizada por meio de e-mail e/ou telefone (CURITIBA, 2021).

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por intermédio do DIAEE em 2017, criou o Programa Direito Inclusivo, cujas ações preveem a contratação de acadêmicos de nível superior dos cursos de Pedagogia e Psicologia para atuarem como professores de apoio (PA) dos alunos de inclusão matriculados na rede regular

de ensino. O apoio é voltado para questões de higiene, alimentação, locomoção e algumas atividades escolares, sob orientação do professor regente, embasados nas legislações, Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Lei nº 12.764/2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Resolução nº 04/09 CEB-CNE, que institui Diretrizes Operacionais para a organização da Educação Especial como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular e o Atendimento Educacional Especializado, bem como outros profissionais da educação que atuem como apoio (2021, p. 103), dentre outras. Entretanto, em 2019, foram realizadas algumas mudanças e a contratação de estudantes ficou restrita para os estudantes de Pedagogia, preferencialmente que estivessem cursando a partir do terceiro período do curso. A GAEE

[...] é responsável por coordenar o trabalho pedagógico das Escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, sendo elas três escolas, Ali Bark, Escola Municipal Helena Wladimirna Antipoff, Escola Municipal Tomaz Edison e Andrade Vieira. [...] compete ao setor orientar os processos de aprendizagem com deficiência, transtorno do espectro autista e transtorno funcional específico da aprendizagem. (CURITIBA, 2021, p. 14).

Essa gerência organiza suas ações, em concordância com a deliberação n.º 01/2015 do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, que normatiza e define o público-alvo da Educação Básica na Modalidade Educação Especial e Princípios para a Educação Especial no Município de Curitiba. Vejamos:

Art 14. A instituição de educação e ensino na Modalidade Educação Especial visa garantir a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos e programas de educação especial para o trabalho, aos educandos com necessidades educacionais especiais que apresentam dificuldades acentuadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes de:

I - deficiência intelectual moderada;  
II - deficiência física, sensorial e/ou múltipla deficiência, associadas à deficiência intelectual moderada;  
III - síndromes com deficiência intelectual moderada;  
IV - transtornos globais do desenvolvimento associados à deficiência intelectual moderada; V - transtornos de comportamento, com laudo médico especializado. (CURITIBA, CME, 2015, p. 7).

O documento orientador de Curitiba (2021) apresenta informações relevantes sobre o público-alvo das escolas de educação básica na modalidade da educação especial. Conforme descrito, o público-alvo são educandos com deficiência intelectual

moderada, associada a outras deficiências, que necessitam de apoio para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, de vida autônoma e social. Esses educandos não tiveram suas necessidades acadêmicas atendidas no ensino regular comum, devido à necessidade de recursos ou acompanhamentos intensos e contínuos e de flexibilização curricular que na escola regular não obtiveram condições satisfatórias.

A GAPA prevê que os profissionais de apoio devam ser

[...] constantemente orientados e supervisionados por profissionais especializados, tanto dos Núcleos Regionais de Educação – NREs como do DIAEE, bem como de professores das SRMs e pela equipe diretiva da unidade onde atuam, além do professor regente da turma, na qual está inserido o estudante por ele acompanhado. (CURITIBA, 2021, p. 103).

De acordo com a Diretriz,

[...] o auxílio às atividades escolares se dá por meio da orientação do professor regente da turma. Esse profissional concursado é responsável pelo planejamento e pelas respectivas atividades e tarefas apresentada a cada educando, ou seja, o acadêmico não atua de forma isolada, não planeja nem elabora atividades pedagógicas e não presta atendimento clínico. Também não é aprendizagem, cabendo essa última função ao professor regente. (CURITIBA, 2021, p. 111).

A GCOOPEN é responsável pela gestão dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), que funcionam como rede de apoio. Entre suas atribuições, a GCOOPEN realiza o acompanhamento dos professores que são disponibilizados às Escolas Especiais que mantêm acordo de cooperação com a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). Para isso, a GCOOPEN utiliza como referência o Decreto n.º 7.611 de 2011, que trata da EE e do AEE.

O público-alvo da EE encaminhado pela GCOOPEN aos CMAEEs são educandos com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla, transtornos Globais do Desenvolvimento, TEA, Altas Habilidades e Superdotação, e transtornos específicos como dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculados no AEE nos CMAEEs, nas Escolas Especiais, incluindo todos os alunos da Rede Municipal de Ensino (RME).

O atendimento nos CMAEEs ocorre no contraturno escolar, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular na classe comum. Ou seja, o atendimento não substitui a escolarização do aluno na classe comum. Seu objetivo é

promover suporte às especificidades do aluno para a apropriação de habilidades cognitivas essenciais ao seu desenvolvimento (CURITIBA, 2021).

A área psicopedagógica realiza avaliações e intervenções com base na epistemologia convergente de autoria do psicopedagogo argentino Jorge Visca (1987 apud CURITIBA, 2021):

[...] quando se fala em psicopedagogia clínica, se está fazendo referência a um método com a qual se tenta conduzir à aprendizagem e não a corrente teórica ou escola. Em concordância com o método clínico, pode-se utilizar diferentes enfoques teóricos. O que eu preconizo é o da epistemologia convergente. (VISCA, 1987, p. 16 apud CURITIBA, 2021, p. 131).

Os atendimentos psicopedagógicos, dessa forma, atuam como recursos de vital importância para a inclusão escolar. Na área Pedagógica, parte-se da perspectiva de

[...] dar às crianças e aos estudantes que apresentam deficiência, transtornos do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e transtornos funcionais específicos, suporte às suas necessidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento global. (CURITIBA, 2021, p. 132).

Quanto ao docente do ensino regular atuando na sala comum e ao professor especialista, a diretriz aponta que visa

[...] atuar em interface com os professores do ensino comum da Educação infantil e do Fundamental, promovendo os apoios necessários à participação e à aprendizagem de criança/estudantes, minimizando as barreiras à plena participação destes no contexto escolar e social. (CURITIBA, 2021, p. 133).

Ainda nessa direção, considera-se a expansão e o aperfeiçoamento dos atendimentos e serviços, na perspectiva inclusiva, conforme a Resolução 04/2009 – que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional na Educação Especial Modalidade da Educação Especial, e o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE dá outras providências, dentre outras legislações que ancoram o AEE, a LDBEN (BRASIL, 1996). O documento da rede municipal de Curitiba reforça que

[...] no contexto da RME de Curitiba, evidenciou-se um aumento, conforme já citado anteriormente, exponencial do número de educandos com diagnóstico de TEA matriculados nas escolas e nos CMEIs. Em setembro de 2016, eram atendidos em nossas unidades educativas 448 educandos, sendo que, em dezembro de 2020, esse número chegou a 1.680. Com isso, a SME percebeu a necessidade de ampliar a oferta de AEE e esses educandos, bem como de orientar e acompanhar as famílias. (CURITIBA, 2021, p. 174).

Assim, em 2020, foi criado o Centro de Ensino Estruturado para o TEA (CMAEE-CEETEA). Em relação à formação continuada de alunos com TEA no município de Curitiba, destaca-se que a cidade se constituiu como uma cidade educadora. A concepção de tornar a cidade como contexto educador é evidenciada pelo currículo da educação infantil e do ensino fundamental da cidade, que se torna uma realidade para as crianças e os estudantes em sua dimensão local. Em 2019, foi inaugurado o Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CEETEA), pioneiro no país, onde os estudantes são atendidos por profissionais especializados uma vez por semana com duração em média de trinta minutos e no contraturno escolar.

O CEETEA é composto por quinze profissionais, seis salas para o atendimento individual ou em pequenos grupos, capacidade para 300 atendimentos por mês, além de uma sala de formação e uma sala para a Escola de Pais, iniciativa da Secretaria de Educação que orienta as famílias dos educandos. A prioridade de atendimento é avaliada pela equipe técnica e inclui entrevista com as famílias. Os primeiros atendimentos já estão agendados e os estudantes frequentarão o CEETEA no horário de contraturno.

Além do atendimento aos discentes, os pais recebem orientações de como lidar com os seus filhos uma vez por mês, por meio do projeto denominado Escola de Pais. O ingresso no CEETEA, assim como a prioridade de atendimento, é avaliado pela equipe técnica da rede e por entrevista com as famílias. O espaço é destinado ao atendimento de estudantes com TEA, matriculados no ensino regular, que já recebem atendimento especializado em um dos nove Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), nos programas da Educação Especial de Curitiba, Salas de Recursos Multifuncionais e Sala de Recursos.

A abertura de centros como o CEETEA, sem dúvida, representa um avanço educacional e social para o município de Curitiba. Isso reconhece que é necessário um conhecimento específico e um ambiente preparado para lidar com a singularidade de cada aluno que faz parte do ambiente escolar, visando o seu pleno

desenvolvimento e aprendizagem significativa. Entretanto, destacamos a importância de que as diferenças sejam trabalhadas também na sala comum.

Consideramos a educação fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, o espaço escolar é um ambiente rico para a construção e superação das desigualdades sociais. É um lugar apropriado para conviver com as diferenças e aprender com elas, sendo a educação fundamental na mediação deste processo.

Analogamente, a GI tem como premissa assegurar o acesso e a permanência dos discentes com deficiência dentre eles o TEA na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, objetivando práticas de ensino que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento do potencial e habilidades do educando, tendo em toda a sua trajetória escolar. Partindo do princípio de que a inclusão é para todos baseado na concepção da igualdade de direitos.

De acordo com a diretriz, a inclusão é sempre será um desafio a ser enfrentado. A mudança de atitude pela inclusão é um ato político, cultural e pedagógico que se manifesta com a disposição ao direito de todos” (CURITIBA, 2021, p. 195). A GI é responsável pela sala de Recursos Multifuncional (SRM) que oferta AEE aos educandos com deficiência, dentre eles o TEA, utilizando como base os princípios da educação inclusiva. Considerando a crescente demanda de estudantes com deficiência e TEA, matriculados nas escolas do Município de Curitiba, conforme mencionado anteriormente, emergiu a “necessidade de oferecer novas alternativas de apoio à escola, ao professor e a esses estudantes” (CURITIBA, 2021, p. 217).

Em 2008, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) foram implantadas nas escolas municipais de ensino regular como parte integrante do processo de inclusão. Dentro dessa perspectiva de criar possibilidades pedagógicas para a inclusão dos alunos no ensino regular, em 2017, como mencionado anteriormente, foi criado o Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), o qual assume os encaminhamentos das salas com a premissa de atender aos estudantes, quando necessário. Além disso, os alunos também terão acesso aos programas da Educação Especial que são oferecidos em classes ou escolas ou serviços especializados de acordo com as necessidades pedagógicas apresentadas.

As SRMs são novas alternativas de aprendizagem voltadas para práticas inclusivas, assegurando condições de acesso ao currículo por meio de acessibilidade, aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação

e informação e ao conjunto das atividades escolares. Essas salas são complementares à formação dos estudantes, fundamentando-se na Política (BRASIL, 2008a), ancorada na concepção de direitos humanos e na igualdade e diferenças como valores inseparáveis. Com relação ao docente do ensino regular, o atendimento da SRM com premissa: “Subsidiar, de forma teórica e prática, os professores da sala de aula comum, os funcionários da unidade educativa, a comunidade escolar e a família [...]” (CURITIBA, 2021, p, 217).

A Gerência de Inclusão (GI), presente nas Secretarias e Núcleos Regionais de Educação, tem como atribuições orientar os professores no que diz respeito às adequações metodológicas, recursos e estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social de pessoas com deficiência. Além disso, a GI é responsável por realizar reuniões e auxiliar os profissionais que acompanham e atendem crianças com deficiência, orientar equipes pedagógicas e administrativas das unidades educacionais em formações mensais e sempre que necessário, participar de estudos e elaboração da formação de professores e pedagogos em conjunto com a Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio, ministrar formações solicitadas pelo DIAEE, acompanhar estudos de caso das crianças e dos estudantes em processo de inclusão realizados pelo CMAEE, analisar o desenvolvimento e propor novos encaminhamentos, participar dos encontros de Escola de Pais sempre que necessário e participar da formação mensal para a equipe do DIAEE/NRE (CURITIBA, 2021).

Partindo da perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008a), constituída no paradigma dos direitos humanos e equidade, alunos da EE e educação inclusiva diagnosticados com deficiência têm como suporte o DIAEE, que é acompanhado pela GI. Esta parceria prevê a reorganização do ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com deficiência, contribuindo com estratégias de ensino inclusivas. Diante dos avanços e mudanças advindos da Política de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a formação específica de todos os docentes envolvidos no processo acadêmico do aluno é essencial, incluindo os professores regentes. As mudanças na reorganização da escola, segundo as Diretrizes de Curitiba, visam atender às particularidades dos alunos com deficiência, almejando o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, para aqueles que frequentam as unidades de ensino., considerando que

[...] os profissionais da educação devem ter como pressuposto um olhar atento para as diferenças, compreendendo a importância de planejar, avaliar, repensar e replanejar as estratégias, de maneira que possam contemplar as especificidades encontradas. (CURITIBA, 2021, p. 207).

Tendo em vista compreender o discente de acordo com a sua especificidade e propor subsídios teóricos, metodológicos e estratégias de ensino que atendam às suas especificidades, o documento orientador dispõe que

A participação na formação continuada é fundamental para os profissionais da educação, pois subsidia o trabalho de acordo com as concepções teóricas que melhor atendem às necessidades da criança/do estudante, permitindo maior segurança ao aplicar técnicas e aperfeiçoar sua prática. (CURITIBA, 2021, p. 207).

Dentre as adaptações necessárias realizadas por todos os docentes envolvidos na escolarização do discente, o ensino inclusivo se materializa de acordo com a permanência do estudante no ensino regular – para tanto, “devem ser realizadas todas as adaptações necessárias ao acesso à aprendizagem, desde as arquitetônicas até aquelas que envolvem a postura e atitude profissional” (CURITIBA, 2021, p. 209). Desse modo, as adequações pedagógicas não acontecem de forma isolada, mas sim, de acordo com a Diretriz, “não se constituem em um planejamento paralelo ao currículo escolar aplicado a todos estudantes” e “deverão estar contempladas no PPP da Unidade educacional, servindo como referência para a prática e orientando a prática do currículo” (CURITIBA, 2021, p. 209).

O Documento Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial (CURITIBA, 2021) apresenta, portanto, orientações detalhadas a respeito de aspectos relevantes a respeito da inclusão do aluno com deficiência de um modo geral e de modo específico em relação ao aluno com TEA no ensino regular. O documento, dentre outros elementos, salienta a importância da formação continuada de professores para a atuação com os alunos no AEE, em constante diálogo com as respectivas legislações. Registramos que, para o objetivo desta pesquisa, os aspectos apresentados são suficientes para responder as nossas inquietações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada nesta pesquisa foi a formação continuada de professores voltada para a inclusão de pessoas com autismo no ensino regular. Para fundamentar o estudo, utilizamos documentos internacionais e a legislação nacional, estadual e municipal, além de bibliografias relacionadas ao tema. O principal objetivo foi compreender como a formação continuada de professores para a inclusão de pessoas com autismo vem sendo abordada na legislação educacional em vigor no município de Curitiba. Para alcançar esse objetivo, nos concentramos especificamente nas Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (2021).

No primeiro capítulo desta dissertação, debruçamo-nos sobre a compreensão da formação continuada de professores enquanto política pública. Para tanto, buscamos compreender o contexto histórico da formação inicial dos professores no contexto da educação especial no Brasil, com base em autores como Jannuzzi (2012), Michels (2017) e Mazzota (2011).

O percurso do estudo levou a entender as concepções que marcaram a educação do deficiente no Brasil, a saber: concepções médico-pedagógica, psicopedagogia e teoria do capital humano e integração/normatização. A concepção médico-pedagógica foi influenciada pela medicina na educação, na qual a deficiência era percebida a partir dos efeitos orgânicos da sua limitação, sendo o foco voltado para o cuidado assistencial, saúde e higiene. A educação era centrada em atendimentos terapêuticos e assistenciais, restringindo o aspecto pedagógico, e o estudante era matriculado em escolas especiais, segregados dos estudantes ditos normais. A vertente psicopedagógica teve sua difusão em meados do século XX, época em que a psicologia experimental relacionou testes de Quociente de inteligência (QI) aos níveis inteligência, com o objetivo de organizar classes homogêneas. Nessa concepção, os alunos eram segregados na medida em que buscava-se classificá-los por níveis de inteligência, normalidade ou capacidade. Reafirmava-se e mantinha-se, portanto, classes especiais e instituições especializadas.

A vertente da Educação ou teoria do capital humano associou a educação ao desenvolvimento econômico e ao projeto de desenvolvimento do país. Nessa vertente, a educação foi reconhecida como impulsionadora no contexto do mercado de trabalho

– quanto maior o nível de escolarização, maior o salário e maior o mérito. A concepção de integração/ normatização, com início em meados da década de 1970 e no início de 1980, assemelhava-se às características da Economia da Educação/ ou Teoria do capital Humano, entretanto com foco em aspectos pedagógicos. Nesse contexto, o intuito era evidenciar as possibilidades do estudante com deficiências, para modificá-lo e adaptá-lo para viver dentro do padrão considerado o mais normal possível, criando condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive. Assim, serviços complementares foram planejados para assegurar a permanência do aluno na educação regular, dentre eles: salas de recurso, sala de apoio pedagógico, na proposta contemplava a formação de recursos humanos para subsidiar a integração.

Com relação à formação de professores, houve críticas apontando para o despreparo dos docentes diante da proposta imposta. A concepção de inclusão parte da premissa de focar nas potencialidades e habilidades do aluno, construindo estratégias de ensino e adaptações necessárias a fim de oferecer condições e igualdade de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, a concepção de inclusão se assemelha à concepção de integração quando propõe serviços de apoio especializado para eliminar barreiras de acesso e permanência do aluno no ensino regular. Assim, a concepção de integração ainda influencia a educação atualmente, mesmo diante dos avanços e conquistas do público-alvo da educação especial. O acesso ao direito de uma escolarização que atenda as particularidades está previsto por serviços de Atendimento Educacional Especializado, como um serviço paralelo.

Destaca-se ainda a importância do estudo da legislação para elucidar nosso objeto de investigação. O estudo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961; 5.692/1971; e 9394/1996), da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e da Política Nacional de Educação Especial possibilitou aprofundar a compreensão do avanço histórico da educação especial tanto no que se refere ao atendimento da pessoa com deficiência como na abordagem relativa à formação do professor e às demandas crescentes de sua atuação na escola, na medida em que avanços foram ocorrendo na sociedade e na escola. O estudo de tratados internacionais sobre a educação especial, dentre eles o de Salamanca de 1994, e os movimentos sociais foram de suma importância, pois permitiram estabelecer relações acerca do debate nacional e internacional e esclareceram sobre as influências internacionais em nossa legislação. Destaca-se nesse ponto o ganho

significativo de assegurar, nas leis brasileiras, a compreensão do direito da pessoa com deficiência à escolarização no ensino regular. Além disso, destaca-se que a inclusão escolar desse público em escolas comuns passou a ser tratada com a finalidade de assegurar sua inclusão no ensino regular, com a proposta de garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Com base nos estudos de Gatti, Saviani e Michels, é possível identificar ambiguidades na formação inicial e continuada de professores no contexto histórico brasileiro. A história da formação docente é heterogênea e complexa, apresentando desafios não superados que devem ser discutidos pelos gestores públicos em âmbito municipal, estadual e federal, bem como pelos próprios professores.

De acordo com os estudos dos autores, a formação de professores tem sido predominantemente oferecida por instituições privadas de ensino superior, em detrimento das universidades, o que afeta a formação do profissional como pesquisador. Além disso, há limitações na oferta de estágios que propiciem subsídios para a prática docente, seja pela carga horária reduzida ou pela ausência de estágio supervisionado, o que impede o contato do acadêmico com a realidade da diversidade presente no ensino regular e afeta sua construção e elaboração do conhecimento.

Outro fator a ser considerado é o funcionamento precário de algumas instituições, com profissionais de qualificação questionável. A formação de professores em geral, e especificamente para a Educação Especial, apresenta ambiguidades em relação ao local e nível de ensino responsável pela formação, ao tempo destinado a essa formação e à sua proposta, seja generalista ou especialista. Esse modelo dualista de formação de professores reforça as ambiguidades na formação docente em geral e confirma, especialmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

Diante desse cenário de fragilidade e ambiguidade na formação docente, a escolarização da pessoa com deficiência é afetada. A formação de professores para a diversidade é uma questão que impacta tanto a educação quanto a sociedade, uma vez que a conquista do direito de acesso à Educação Especial, pela igualdade de oportunidades, não discriminação, marginalização e preconceitos, interfere na permanência e efetivação da escolarização, desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência que faz parte da sociedade. A proposta da inclusão total, defendida por alguns autores, como Mantoan, uma das participantes da elaboração da Política de 2008, é entendida como um avanço, mas ainda separa o ensino comum

e o ensino especializado, uma vez que a oferta do ensino regular ao aluno com deficiência é realizada por meio do serviço de AEE.

A mesma separação ocorre na formação continuada do professor quando a formação para a Educação Especial se mostra clara nos documentos, enquanto a formação para o professor da sala comum praticamente não é abordada. Embora tenham ocorrido avanços ao longo das décadas, comparando as distintas concepções de educação, no que se refere à escolarização do aluno com deficiência, fica evidente que é um serviço cuja responsabilidade é atribuída exclusivamente aos professores especialistas do AEE. Do nosso ponto de vista, isso é um limite no que tange ao atendimento do aluno com deficiência. Destacamos que a educação, a escolarização e o processo de ensino-aprendizagem do aluno são trabalhos coletivos de todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com ele. Além disso, apontamos que a inclusão escolar do aluno do ensino regular na classe comum não depende somente do professor regente do aluno, mas requer formação específica de acordo com cada deficiência, apoio da equipe pedagógica e gestão da escola, a fim de dar suporte ao professor regente nas discussões, problematizações e formação continuada ao receber alunos com diferentes deficiências. Também é necessário cobrar dos órgãos responsáveis investimentos, reestruturação e planejamento das autoridades concernentes, além da participação ativa das famílias no ensino regular da sala comum. Reiteramos que é importante que a sociedade compreenda que a responsabilidade de uma boa política pública no que tange à inclusão escolar não compete somente aos docentes, mas ao comprometimento efetivo do poder público.

A partir das ações dos movimentos sociais, muitos progressos foram obtidos no âmbito legislativo. No que se refere à formação do professor regente, professor oficial do aluno de inclusão, percebemos na legislação uma falta de clareza acerca de seu papel. De nossa perspectiva, deveria estar assegurado na legislação um item que contemplasse a necessidade de diálogo já na formação inicial com a promoção do ensino inclusivo com vistas às particularidades dos estudantes com deficiência e estendendo a sua continuidade na política de formação continuada.

No segundo capítulo, tratamos da inclusão escolar e formação para inclusão escolar, a Base Nacional Comum Curricular e os desafios para a formação continuada educação na perspectiva inclusiva. Estudamos a Base Nacional Comum nas suas três versões à luz dos autores Mercado e Fumes (2017), Pereira e Pletsch (2021), e Schlesener, Oliveira e Almeida (2018). Esse capítulo foi relevante para a construção

e elaboração do estudo, pois permitiu-nos entender de modo mais amplo a implantação das políticas educacionais no país. Podemos compreender as interferências internacionais, como as relativas ao Banco Mundial na legislação educacional e suas relações com a formação dos docentes no país. como aquelas relativas ao Banco Mundial, bem como a sua influência na formação dos docentes no país. Além disso, podemos compreender como o pensamento mercadológico se fez presente na elaboração da BNCC e BNCC-Formação Continuada. É importante destacar também os aspectos políticos e ideológicos que interferem na elaboração das políticas públicas na área educacional de um modo geral, e na educação especial em particular. O estudo em questão respondeu a alguns questionamentos referentes à influência da BNCC e do Banco Mundial na Educação Especial, bem como sobre qual a contribuição da BNCC para essa área.

Em síntese, percebe-se nas leis educacionais da Educação Especial a inclusão escolar sendo tratada como um serviço a encargo do professor da área, o especialista, fortalecido pelas políticas neoliberais resultantes de mudanças sociais impostas pela nomeação do professor do AEE. O discurso imposto e apresentado nas normativas rompe com a proposta da Educação Especial ao desconsiderar a formação específica e continuada do professor regente e, também, o diálogo entre o professor regente e o especialista.

No terceiro capítulo, abordamos as Diretrizes de Formação Continuada para a inclusão do aluno com TEA no Município de Curitiba. Iniciamos o capítulo conceituando o Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz do DSM5, APA 2014, CID 11, autores como Barbosa, Castanha, Cunha, Ferrari-Pereira, Wormsbecker, Wehmuth e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento compreendido como um estado ou condição complexa em que múltiplos fatores genéticos estão envolvidos. Caracteriza-se por alterações na comunicação, verbais ou não verbais, como a expressão por gestos. Para ajudar na comunicação, existem recursos como o PECS e outras linguagens alternativas desenvolvidas para autistas. Na interação social, a dificuldade na comunicação e o comportamento restrito e repetitivo podem interferir na interação social, embora algumas pessoas com TEA apresentem dificuldades maiores do que outras. Ainda, compreende comportamentos restritos e repetitivos, envolvendo um transtorno comportamental. As causas do TEA estão ligadas à estrutura cerebral, que interpreta ações de forma diferente do habitual, levando a

comportamentos e pensamentos distintos. Essas características podem ser observadas desde o nascimento, sendo influenciadas por fatores genéticos e desconhecidos. O espectro do TEA se manifesta de forma complexa e individual em cada pessoa, sendo classificado em níveis 1, 2 e 3 de acordo com o grau de dificuldade e o nível de apoio necessário para cada pessoa. Desse modo, os alunos com TEA deve levar em conta suas características próprias. A Lei Federal nº 12.764 considera o TEA como uma deficiência persistente e clinicamente significativa para todos os efeitos legais. As Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba, em conformidade com a legislação federal, estadual e municipal, garantem serviços de atendimento especializado aos estudantes com TEA por meio de serviços como SRM, CMAEE e CEETEA.

O AEE CEETEA utiliza o Ensino Estruturado como base científica para desenvolver a independência e a autonomia do educando com TEA. Esse método utiliza estratégias estruturadas de ensino baseadas no TEACCH, uma intervenção eficiente para pessoas com diagnóstico de TEA e dificuldade no desenvolvimento da linguagem. O TEACCH possui regras numeradas que ajudam a entender o TEA e promover a compreensão do mundo, construindo ordem e organização. A aprendizagem para pessoas com autismo é mais efetiva em ambientes organizados e com rotinas previsíveis, diminuindo a ansiedade do educando. Ambientes físicos bem estruturados também contribuem para o manejo de atenção e comportamento nas atividades propostas (LEON; FONSECA; CIOLA, 2016 apud CURITIBA, 2021, p. 178-179).

A Análise do Comportamento Aplicada<sup>4</sup> é uma ciência preocupada em oferecer qualidade de vida, permitindo que as pessoas tenham uma melhor interação com seus pares no convívio social (BRITES, 2019 apud CURITIBA, 2021). De acordo com o documento Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa, que faz parte da coleção A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar do MEC (2010), a Comunicação Aumentativa e Alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional, ou que apresentam uma defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. Além dos instrumentos aplicados pelo CEETEA, os alunos com TEA também podem contar com o serviço de apoio à aprendizagem da SRA, de acordo com sua necessidade. As

---

<sup>4</sup> De acordo com Teixeira Júnior e Souza (2006, p. 18), é uma “área de intervenção e aplicação do conhecimento produzido pela Análise do Comportamento”.

Diretrizes apontam detalhadamente o percurso do estudante juntamente com suas famílias, incluindo desde a Educação Básica até o ensino profissional. O departamento responsável pelo processo de inclusão é o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), que é subdividido em cinco gerências. Como parte desse serviço, também é oferecida uma classe especial destinada aos discentes que apresentam defasagem cognitiva significativa e, portanto, possuem particularidades em relação ao processo de aprendizagem.

Com base nesse estudo, fica evidente que a inclusão do aluno com TEA ocorre em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em sala de aula regular. No entanto, essa inclusão não se aplica a todos os casos, especialmente aqueles que envolvem TEA grave ou moderado, que requerem um ambiente totalmente adaptado e condições específicas para alcançar o pleno desenvolvimento e qualidade de vida. Nesses casos, a inserção do aluno em ambientes que desfavorecem sua aprendizagem e causam crises comportamentais e desconforto para ele e para sua família caracterizaria uma exclusão.

Quanto à formação continuada de professores para a escolarização do aluno com TEA em sala de aula regular, é importante destacar que as políticas de inclusão favorecem o professor do AEE. Entretanto, é compreensível que o professor oficial do aluno com autismo seja o professor da sala de aula regular, conforme discutido no capítulo dois, com base em autores como Gatti, que enfatizam a desvalorização do professor enquanto profissional da educação, o reflexo dessa desvalorização na profissão e a falta de estrutura nos cursos de formação de Pedagogia que influencia sua prática pedagógica.

Apesar do avanço positivo e notório que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) trouxe para favorecer um grupo de pessoas, ao qual minha família e meu filho Davi fazem parte (as pessoas com deficiência), é possível perceber uma considerável influência da concepção de integração na educação inclusiva discursada, quando os educandos eram separados por classes homogêneas de acordo com seu intelecto. Tal influência evidencia a formação limitada dos professores especialistas quando o apoio educacional especializado é apresentado como um serviço à parte, bem como quando o documento apresenta limites na formação continuada e no diálogo entre os professores especialistas e o professor regente, ou seja, entre a Educação Geral e a Educação Especial.

Após o estudo realizado, conclui-se que há muitos desafios a serem enfrentados no município de Curitiba e no país, no que se refere à política de formação continuada de professores para a real inclusão de pessoas com deficiência, em particular, no ensino regular. Dentre os principais desafios, destaca-se a falta de clareza na legislação quanto à formação do professor regente que atua na sala comum, em relação à importância do diálogo com as famílias dos alunos com alguma deficiência.

Outro desafio relaciona-se à falta de conexão entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que na formação inicial, o docente cursa muitas vezes a disciplina de Educação Especial ou Educação Inclusiva, entretanto de forma teórica e superficial, sem um aprofundamento acerca da especificidade das deficiências. Entende-se que a formação necessária para uma prática de ensino inclusiva, que atenda a inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva e promova de fato a igualdade de oportunidades, é muito complexa, devendo contemplar desde a formação inicial até uma formação consistente associada a estágios, grupos de estudos e projetos de extensão vinculados ao público docente da escola regular, a fim de conhecer a realidade.

Conclui-se, portanto, que é preciso estabelecer políticas públicas que garantam a formação adequada dos professores e que promovam a inclusão escolar efetiva de pessoas com deficiência e autismo. É necessário que haja uma compreensão ampla e aprofundada da diversidade humana, com o objetivo de superar os desafios existentes e garantir a inclusão social e educacional de todos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Palestra apresentada no Simpósio Brasileiro– Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, v. 26, 2008.

APA [*American Psychiatric Association*]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANTES, Valéria Amorin (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BERTAGLIA, Bárbara. Centro de Controle de Doenças e Prevenção dos EUA atualizou dados sobre prevalência do TEA em dezembro de 2021. **Autismo e Realidade**, 04 fev. 2022. Disponível em: [https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/#:~:text=Cresce%20cada%20vez%20mais%20o,coletados%20no%20ano%20de%202018](https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/#:~:text=Cresce%20cada%20vez%20mais%20o,coletados%20no%20ano%20de%202018. Acesso em:12 out. 2022). Acesso em:12 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854, Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/pesquisa/avancada>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. **Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: 1973.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001, Seção 1, p. 46.

BRASIL. **Resolução n. 17 de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Resolução CNP/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEE/MEC, 2008a.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de junho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF, 2012.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília: MJSP, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 201

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do [...]. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020a.

BRASIL. **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução n. 1 de 27 de outubro de 2020**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNCC Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC – Formação Continuada). Brasília, DF: CNE/CP: 2020c.

CASTANHA, Juliane; CASTANHA, Andreilissa, CASTANHA, André Paulo. **Autismo: Manual do Professor**. 1. ed. Francisco Beltrão: Unidos pelo Autismo, 2021.

CASTANHA, Juliane. **Autismo e Educação no Brasil: Histórias, Política e Inclusão**. Editora Jornal de Beltrão: Francisco Beltrão, 2016.

CÉSAR, Miria. **Autismo afeta cerca de 1% da população**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Saúde, 2015. Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-da-populacao>. Acesso em: 12 out. 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Integral**, 2012.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação de Curitiba. Deliberação CME n. 01/2015. Normas e Princípios para a Educação Especial. **Diário Oficial do Município - Prefeitura Municipal de Curitiba**, 9 de setembro de 2015, Curitiba, 2015.

CURITIBA. **Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba**: Diálogos com a BNCC. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2021. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00293461.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CURITIBA. Lei n. 15.827, de 19 de abril de 2021. Dispõe sobre o prazo de validade de laudo médico-pericial que atesta Transtorno do Espectro do Autismo - TEA e outras deficiências de caráter permanente, para os fins que especifica. **Diário Oficial do Município - Prefeitura Municipal de Curitiba**, 19 abr. 2021.

CURITIBA. **Educação debate escolarização de estudantes com autismo**. Curitiba, 04 abr. 2022. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/educacao-debate-escolarizacao-de-estudantes-com-autismo/63263>. Acesso em 13 out. 2022.

CURITIBA. **Lei n. 15767, de 19 novembro de 2020**. Estabelece a política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e dá outras providências. Curitiba: Câmara Municipal, 2020.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 82, maio/ago. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Junqueira&Marin Editores, 2017.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERRARI-PEREIRA, Lilian; WORMSBECKER, Liya Regina Mikami; WEHMUTH, Mariane. (Orgs.); WORMSBECKER, Fabiano (Org.). **Entendendo o Autismo: Guia Prático para Familiares e Profissionais da Área**. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora & Projetos Culturais, 2017.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FREITAS, Clariane do Nascimento de. Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 78-97, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, Paulino Hykavej; DE CARVALHO CRUZ, Gilmar. Mudanças na Educação Especial no Estado do Paraná: Pensamentos e Reflexões de Professores de uma Instituição de Educação Especial. **Apae Ciência**, v. 17, n. 1, p. 67-76, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 207-224, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e controvérsias. São Paulo, Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUZA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERCADO, Elisangela Lealde Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. In: Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE, 10. **Anais...** Pernambuco, 2017.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

OMS [Organização Mundial da Saúde]. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 13 out. 2022.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova York, 2006.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração de Jomtien**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Educação Especial, Salamanca, Espanha, 10 jul. 1994.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Dia Mundial do Autismo pede inclusão e todos os aspectos. **Revista Autismo**, 2022. Disponível em: <https://tismoo.us/comunidade/dia-mundial-do-autismo-pede-inclusao-em-todos-os-aspectos/>. Acesso em: 13 out. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação – SEED: Curitiba, 2006.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Secretaria de Estado da Educação – SEED: Curitiba, 2009.

PARANÁ. **Lei n. 17.555, de 30 de abril de 2013**. Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as Diretrizes para a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial n. 8948, de 30 de abril de 2013. Disponível em: [http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod\\_legislativo\\_arquivo/mod\\_legislativo\\_arquivo.php?leiCod=40828&tipo=L&tplei=0](http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=40828&tipo=L&tplei=0). Acesso em: 22 maio 2022.

PARANÁ. Lei n. 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, 25 jun. 2015

PARANÁ. Lei n. 19584, de 10 de julho de 2018. Altera a Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013, que instituiu, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, n. 10227, de 10 de Julho de 2018.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos *et al.* Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, v. 5, n. 2, 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

ROSSETTO, Elisabeth; PIAIA, Tiarles Mirlei. A escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p. 98-109, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena; OLIVEIRA, André Luis de; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de (Org.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. 124f. Tese – (Doutorado em Psicologia Clínica), Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

TEIXEIRA JÚNIOR, Ronaldo Rodrigues; SOUZA, Maria Aparecida Oliveira.

**Vocabulário de Análise do Comportamento:** Um manual de consulta para termos usados na área. 1. ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2006.

## **APÊNDICE A: DOCUMENTOS INTERNACIONAIS**

## APÊNDICE A: DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

<b>Documentos Internacionais</b>	
<b>Documento</b>	<b>Tema / assunto abordado</b>
<p>Declaração Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien) (ONU, 1990).</p> <p>Direito à educação de todos e as necessidades básicas de aprendizagem (1990).</p>	<p>Art. 1, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem do aluno.</p> <p>Art. 3, direito a educação básica a todos.</p> <p>Art. 5, diversidade e a aprendizagem.</p>
<p>Declaração de Salamanca (1994).</p>	<p>Princípios, Políticas e Práticas na Educação Especial com objetivo de promover a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.</p> <p>A mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais de seus sistemas educacionais.</p>
<p>Declaração de Guatemala – 1990 (1990).</p> <p>Decreto n. 3.956/2001 (2001).</p>	<p>Art. 1, A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência é apensada ao Decreto.</p>

FONTE: A autora (2023).

**APÊNDICE B: LEIS FEDERAIS**

## APÊNDICE B: LEIS FEDERAIS

<b>Leis Federais</b>	
<b>Documento</b>	<b>Tema / assunto abordado</b>
Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, fundação do Instituto dos Meninos Cegos (1854).	Art. 1, finalidade: Instrução primária, educação moral e religiosa, ensino da música e de alguns ramos de instrução secundária e ofício fabris.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961).	Arts. 88 e 89 - Direito dos alunos com deficiência quando aborda a Educação de Excepcionais e o ensino emendativo.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971).	Art. 9, constitui o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, no entanto, eles permanecem em classes especiais.
Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (1973).	Art. 4, a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 (1988).	Art.3, objetivos da Constituição.  Art. 205, direito da educação para todos.  Art. 206, princípios que norteiam, dentre eles, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.  Art. 227, asseguaração de Educação para todos.  Emendas: 53/2006, 108/2020. Art. 208, AEE.
Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990).	Artigos 5, 6,15,16,17,18 e 18-A, tratam dos direitos da formação ética, valorização, dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, atendimento adequado, estímulo no desenvolvimento integral dos educandos com deficiência.  Art. 11, atendimento integral à saúde.  Art. 54, AEE.  Art.66, trabalho protegido.
Política Nacional de Educação Especial, 1994 (1994).	Finalidade: promover o avanço e a unificação e instrucional; acesso do aluno com deficiência no ensino regular, desde que apresente condições de acompanhar o mesmo ensino dos alunos ditos normais.
	Art. 2, educação, dever da Família e do Estado.

<b>Leis Federais</b>	
<b>Documento</b>	<b>Tema / assunto abordado</b>
Lei de Diretrizes de Bases da Educação LDBEN 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996).	Art. 13, zelar da aprendizagem do aluno.  Capítulo V, Educação Especial.  Arts. 58 e 59, adaptação de currículos e métodos e especialização adequada para professores do ensino médio e superior para o AEE,  Art. 60, apoio técnico de instituições privadas especializadas, para AEE.  Art. 62, inciso III, Formação de professores para a educação básica.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).	A matrícula do aluno em classes comuns e a sua organização para o atendimento; Formação continuada de professores.
Parecer do CNE/CEB n.17/2001, de 15 de agosto de 2001 (2001).	Discute as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com base em no Conselho Nacional de Educação. Reestruturação do sistema de ensino.
Resolução CNE/CP 1, de 2006, curso de Pedagogia (2006).	Art. 1, define as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia definindo princípios.  Art.2, trata da formação continuada.
Decreto n. 6.094/2007, de 24 de abril de 2007 (2007).	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.  Art. 2, prevê o direito à matrícula na rede regular de ensino.
Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).	Inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, AEE, formação continuada de professores.
Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, (2008).	Revogado pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, Política 2008. AEE
Decreto n. 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009 (2009).	Art. 24, educação, direito, respeito dignidade, adaptações necessárias, pleno desenvolvimento no ensino primário, secundário, profissional e superior.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Art. 2, Função do AEE complementar e complementar o ensino.

<b>Leis Federais</b>	
<b>Documento</b>	<b>Tema / assunto abordado</b>
Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE (2009).	Art.3, O AEE como parte integrante do processo educacional.  Art.12, articulação com o professor da sala comum.
Decreto nº 6.949/ 2009. A convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2009).	Art. 24, Direitos das pessoas com deficiência à educação.
Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2010 (DCNEB) (2010).	Educação Especial. Art.29, inciso 2, criar condições para o professor da sala Comum.
Decreto n.º 02, de 1 de janeiro de 2011. Resolução 3600/2011 (2011).	Art.1, autorização a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.  Art.2, promove a educação nas escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.  Art.3, AEE.  Art.4, estabelece padrões de qualidade.
Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Política 2008) (2011).	Arts. 1, 2, 3, 5. Função e objetivos do AEE. Atribuições do professor especialista. Formação continuada de professores educadores e gestores.
Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; TEA (2012).	Art.3, acompanhante especializado.  Art.7, o direito da matrícula e a recusa.
Decreto n.8.752, de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.  Lei n. 13.005/2014.  Plano Nacional de Educação (2014).	Meta 4, redução da desigualdade e a valorização da diversidade.  Meta:14, formação continuada de docentes.  Meta: 16, Formação continuada de docentes.
Lei n. 13.146/2015, Inclusão da Pessoa com deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).	Capítulo IV, direito a educação.  Art. 27, direito a educação e sistema educacional inclusivo alcance do máximo desenvolvimento.

<b>Leis Federais</b>	
<b>Documento</b>	<b>Tema / assunto abordado</b>
	Art.28, das obrigações do poder público, criar condições do ensino inclusivo.
CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017 BNCC. 3ª Versão (2017).	Versão em vigor da BNCC.
Resolução CNE/CP n. 2, de dezembro de 2019 (2019).	Formação Inicial do professor de acordo com a BNCC.
Lei Nacional n. 13.861, de julho de 2019 (2019).	Art. 1, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a responsabilidade de efetuar o censo demográfico do TEA em território brasileiro.
Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020.  Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020).	Retrocesso na Educação Especial, decreto revogado.  Segregação dos alunos com deficiência em escolas especiais.
Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.  Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020).	Art. 3, competências profissionais indicadas na BNCC para a formação continuada de professores. sólido conhecimento dos saberes, metodologias.  Art. 4, apresenta o entendimento da Política a respeito da formação continuada da Educação Básica.  Art.5, destaca o papel do docente como prioritário no desenvolvimento educacional do aluno por meio da sua formação.

FONTE: A autora (2023).

**APÊNDICE C: LEIS E DOCUMENTOS ESTADUAIS (PARANÁ)**

### APÊNDICE C: LEIS E DOCUMENTOS ESTADUAIS (PARANÁ)

Estado do Paraná – Leis e Documentos	
Documento	Tema / assunto abordado
Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba – SEED (2006).	Aponta a parceria expressiva com a APAE.
A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. DEEIN (2009).	Síntese do conjunto de princípios e práticas que norteiam as políticas educacionais implementadas pelo Estado.
Lei n. 17.555, de 30 de abril de 2013. TEA Diretrizes da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. (2013)	Alterada pela lei de 2018.
Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação 2015/2025. 2015 (2015).	Meta 16. Formação continuada de professores. Estratégia 12.6 Ampliar políticas de inclusão.
Lei n. 19584, de 10 de julho de 2018. (2018).	Inclusão do aluno com TEA e a formação docente. Art. 3, inclusão do aluno com TEA no ensino regular e a formação docente.

FONTE: A autora (2023).

**APÊNDICE D: LEIS E DOCUMENTOS MUNICIPAIS (CURITIBA)**

## APÊNDICE D: LEIS E DOCUMENTOS MUNICIPAIS (CURITIBA)

<b>Município de Curitiba – Leis e Documentos</b>	
<b>Documento</b>	<b>Tema / assunto abordado</b>
Caderno Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Curitiba (2012).	Documento de organização do trabalho pedagógico.
Deliberação n.º 01/2015 do Conselho Municipal de Educação de Curitiba (2015).	Art.14, deliberação e fixação de normas e princípios para a Educação Especial.
Lei Municipal n. 15.827, de 19 de abril de 2021. TEA (2021).	Art.1, a lei institui no âmbito do município os direitos da pessoa com TEA.  Art.5, formação de professores.
Diretrizes de Curitiba (2021). Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (2021).	Documento orientador da inclusão e da Educação Especial em Curitiba.

FONTE: A autora (2023).