

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

Silvana Sewald

Francisco Beltrão – PR
2020

SILVANA SEWALD

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha

Coorientadora: Dr.^a Margarete Matesco Rocha

Francisco Beltrão – PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Sewald, Silvana A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico : desafios da inclusão de alunos com TEA / Silvana Sewald; orientador(a), Ângela Maria Silveira Portelinha; coorientador(a), Margarete Matesco Rocha, 2020.
133 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Formação de professores. 2. Organização do trabalho pedagógico. 3. Transtorno do espectro autista. I. Portelinha, Ângela Maria Silveira. II. Rocha, Margarete Matesco. III. Título.

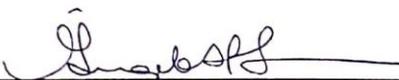
FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVANA SEWALD

TÍTULO DO TRABALHO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

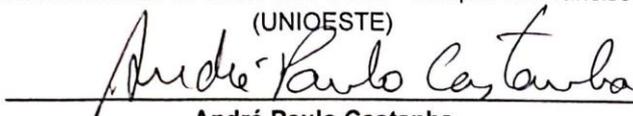
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



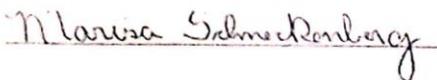
Ângela Maria Silveira Portelinha (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Marisa Schneckenberg

Universidade Estadual do Centro-Oeste
(UNICENTRO)

Francisco Beltrão, 11 de dezembro de 2020

A todos os docentes que enfrentam diariamente os desafios do ensino e lutam por uma educação, uma escola e uma sociedade mais inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha força nos momentos de fraqueza durante toda a trajetória.

À minha família, em especial aos meus pais, que são o meu porto seguro, Darci Sewald e Irene Wolfart Sewald, por todo amor, carinho e apoio prestados durante esse percurso. Se cheguei até aqui, foi graças ao empenho e à dedicação de vocês para que eu nunca desistisse de alcançar os meus objetivos.

Ao meu irmão Andrei Sewald, por constantemente me ensinar a levar a vida com mais leveza.

Aos meus avós maternos, Idalina Wolfart (*in memoriam*) e Ivo Wolfart (*in memoriam*), por incentivarem os netos a estudar. Obrigada por terem tido a certeza de que seria professora, mesmo quando eu ainda era criança.

Aos avós paternos, Ana Sewald e, em especial, ao vovô Vendelino Sewald (*in memoriam*). Seu apoio foi fundamental para que eu não desistisse dos meus sonhos. Obrigada por me ensinar que os estudos devem ocupar apenas uma parte de minha vida.

Ao meu companheiro, Juvenir de Mello, por me incentivar a ingressar no mestrado. Obrigada pela constante presença amorosa, fundamental durante toda a caminhada.

O meu agradecimento especial à professora orientadora Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelina e à professora coorientadora Dr.^a Margarete Matesco Rocha, por acreditarem em mim e pela atenção dedicada para que essa pesquisa pudesse ser realizada. Obrigada por tanta sabedoria e conhecimento compartilhado e pela sensibilidade que tiveram para entender minhas fragilidades e dificuldades.

Ao professor Dr. André Paulo Castanha por ler o meu primeiro projeto e aceitar compor as bancas de qualificação e defesa. Agradeço pelas suas significativas contribuições.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, modo geral, por aceitarem o convite e nos proporcionarem brilhantes contribuições.

Às amigas que fiz durante o mestrado, em especial a Juliane Klochinski, Larissa Riboli e Camila Manarin. Obrigada pelas angústias e alegrias compartilhadas, bem como pelas contribuições nos diversos momentos de dúvidas e incertezas.

Às minhas colegas de trabalho, particularmente a Tássia Lima de Camargo, pelas vezes em que me auxiliou com os planejamentos de aula e também com a dissertação. Obrigada por terem tornado essa caminhada mais suave.

À minha amiga de graduação, Noemi Lutzer Uhde, que se tornou uma irmã de coração, um verdadeiro presente que a vida me deu. Obrigada pelo apoio e, principalmente, por sonhar e torcer junto comigo.

Agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para essa pesquisa com entrevistas, documentos e informações. Sem essa cooperação, este trabalho não seria possível.

Por fim, agradeço a todos que me acompanharam durante esse percurso e que, porventura, não tenha mencionado.

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

(Cora Coralina)

SEWALD, S. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Mestrado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. A temática vincula-se à formação de professores e à organização do trabalho pedagógico (OTP), e tem como objeto a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão-PR. Esta proposta insere-se na área de formação de professores, com base nos estudos do grupo de pesquisas Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT) e apresenta como objetivo analisar a relação entre formação de professores e a OTP destinado aos alunos com TEA. A metodologia baseia-se em uma abordagem crítico-dialética e se utiliza de pesquisa bibliográfica juntamente com análise de documentos, de dados provenientes de questionários, que foram utilizados para a seleção dos participantes e de entrevistas, realizadas para coleta de dados. Participaram do estudo 11 professores de três escolas, sendo 4 professores regentes, 4 professores de apoio e 3 professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de compreender aspectos ligados à formação acadêmica, o tempo de atuação na docência, questões referentes à formação continuada e sobre a OTP. Com base nas informações coletadas, por meio de entrevistas, foram elencadas duas categorias de análise: “formação continuada” e “organização do trabalho pedagógico”. Em relação à categoria formação continuada, após a análise dos dados coletados nas entrevistas, identificou-se que os professores regentes não receberam da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) formações continuadas voltadas à questão do autismo. Com relação aos professores de apoio, constatou-se que 3 receberam formação continuada pela SMEC e 1 não recebeu nenhuma formação. Quanto aos professores que atuam no AEE, 2 informaram que receberam cursos de formação continuada e 1 salientou que, nesses cursos, não houve nenhuma formação específica sobre autismo. Além disso, a maioria dos professores entrevistados afirmou buscar também, individualmente, conhecimentos a respeito do TEA, a fim de contribuir com a prática desenvolvida em sala de aula. Diante da análise do modelo de formação continuada desenvolvido pela SMEC no município de Francisco Beltrão – PR, identifica-se que há a oferta de cursos de formação continuada para os professores, mas essa prática não se caracteriza como uma política pública de formação. Sobre a categoria “organização do trabalho pedagógico”, as entrevistas indicaram que, para a maioria dos professores, a OTP está atrelada ao âmbito das estratégias didáticas desenvolvidas em sala de aula, além de permitir a compreensão da forma como cada professor organiza o seu trabalho pedagógico em sala, abrangendo o ensino de alunos com autismo e os demais alunos da turma. Assim, constata-se que uma compreensão de OTP, que não separa os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula do contexto escolar, requer ações desenvolvidas pela SMEC de organizar tempo e espaço nas escolas para que isso seja viabilizado.

Palavras-chave: Formação de professores. Organização do trabalho pedagógico. Transtorno do espectro autista.

SEWALD, S. TEACHER TRAINING AND ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK: CHALLENGES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH TEA. 2020. 133 pp. Thesis (Master) – Graduation Program in Education – Master, Western Parana State University (UNIOESTE) – Campus Francisco Beltrao, 2020.

ABSTRACT

This research is part of the Graduation Program in Education– Master degree – of the Western Parana State University (UNIOESTE), in Francisco Beltrao campus, under the line of research Culture, Education Processes and Teacher Training. Its subject matter is the teacher training and the organization of pedagogical work (OPW), and its object of study is the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of city schools of Francisco Beltrao, in the state of Parana. This thesis is part of the teacher training area of study and is based on the studies of the research group Higher Education, Teacher Training and Work (GESFORT). It aims to analyze the relationship between teachers and the OPW for students with ASD. Its methodology is based on a critical-dialectical approach and uses bibliographic research with document analysis from questionnaires used for selecting the respondents, and interviews, carried out for data collection. A total of 11 school teachers were involved, 4 of which were titular teachers, 4 supporting teachers, and 3 were teachers that work at the Specialized Education Service (SES) aiming to understand aspects related to university training, teaching experience, issues regarding to continuing education, and OPW. Based on this information collected via interviews, two analytical categories were brought about, namely, “continuing education” and “organization of pedagogical work.” Regarding the category of continuing training, after analyzing the data collected, it was identified that the titular teachers have not received continuing training aimed at the issue of autism from the Municipal Secretary of Education and Culture. Regarding the supporting teachers, it emerged that three of them have received continuing training by the municipal secretary, and one has received any. In relation to teachers working on ASD, two of them said they have received continuing training courses, and one pointed out that, in these courses, any specific training on autism was offered. Furthermore, most of the teachers interviewed said they search on their own for further knowledge related to ASD, to improve their classroom work. Ahead of continuing education model developed by the municipal secretary of Francisco Beltrao, it was identified the existence of continuing education courses for teachers, but they are not a public policy in education. Regarding the “organization of pedagogical work” category, the interviews conducted have suggested that, for most of the teachers, the OPW is linked to the scope of didactical strategies developed in the classrooms, in addition to allowing the understanding of how each teacher organizes their pedagogical work, covering the teaching of students with autism, and the other students. So, it turns out that an understanding of OPW, without separating the pedagogical processes conducted in the classrooms, demands actions developed by the Municipal Secretary of Education aiming at scheduling time and space in the schools so that might be feasible.

Keywords: Teacher training. Organization of pedagogical work. Autism spectrum disorder.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Número de professores por campo de atuação junto ao aluno com TEA.....	70
Quadro 2 – Dados gerais sobre a formação de professores.....	71
Quadro 3 – Tempo de atuação com o aluno com TEA	75
Quadro 4 – Caracterização dos professores entrevistados quanto à formação e ao tempo de atuação na escola e com a criança que possui autismo.....	78
Quadro 5 – Cronograma de formações continuadas fornecidas pela SMEC aos professores da rede municipal sobre autismo	91
Figura 1 – Etapas da pesquisa.....	20

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
APAES	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMAEM	Centro Municipal de Apoio Educacional Multidisciplinar
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
GRL	Graduação em Licenciatura
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).	24
1.1 As políticas de formação de professores no contexto neoliberal	25
1.2 A política de formação de professores no Brasil na perspectiva da educação inclusiva	31
2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL, NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO VOLTADA À FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	46
2.1 As políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil	46
2.2 As políticas públicas para a educação inclusiva no estado do Paraná	59
2.3 As políticas para a educação inclusiva no município de Francisco Beltrão	65
2.3.1 Levantamento de dados sobre a inclusão de alunos com TEA e a formação de professores em Francisco Beltrão-PR	68
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A OTP: A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO	76
3.1 A formação continuada e suas implicações na OTP com alunos com TEA no município de Francisco Beltrão	77
3.1.1 O processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Francisco Beltrão	82
3.1.2 A OTP e suas implicações no trabalho docente	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações Referentes ao Objeto Pesquisa	121
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	123

APÊNDICE C – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações Referentes ao Objeto de Pesquisa.....	125
APÊNDICE D – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações Referentes ao Objeto de Pesquisa.....	128
APÊNDICE E – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações Referentes ao Objeto de Pesquisa.....	131

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores no Brasil tem se configurado com base nos aspectos históricos, políticos e sociais que ocorrem na sociedade. Dessa forma, quando falamos em formação de professores, nos remetemos ao seu trabalho, que inclui desde a organização do trabalho pedagógico (OTP) envolvendo o espaço escolar como um todo, até a organização do trabalho desenvolvido com os alunos¹ em sala de aula.

Ao considerarmos a atuação do professor em sala de aula, destacamos também que o trabalho docente é permeado pela heterogeneidade que compõe esses espaços, pois um aluno é diferente do outro, exigindo do professor conhecimentos necessários para o ensino de todos. Diante disso, um dos fatores importantes que contribuem para que as salas de aula tenham esse caráter diversificado é a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Nesse sentido, ao apontarmos o aspecto da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, também precisamos destacar a questão da formação de professores para trabalhar com alunos que possuem diferentes deficiências em sala de aula. Com base nessa questão, iremos tratar especificamente da inclusão de alunos com Transtornos Globais do Neurodesenvolvimento², dentre eles o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Após os dados informados pela Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão sobre o número total de alunos que possuem o diagnóstico de autismo e que estavam incluídos nos anos iniciais do ensino regular, obtivemos a resposta através do ofício n.º 371/19, de que até a presente data – dia 20 de maio de 2019 –, havia 19 alunos matriculados e distribuídos entre 11 escolas do município.

Ao tratarmos da formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, analisamos o curso de Pedagogia, pois ele passou por várias reconfigurações em seu currículo ao longo da história. Inicialmente em 1939, formava bacharéis e licenciados. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP 2006), licenciatura, passou a ser destinado

¹ No texto, utilizamos os nomes somente no masculino com o intuito de facilitar a leitura. No entanto, com eles queremos nos referir a ambos os gêneros.

² De acordo com o DSM-V (2014, p. 31), “Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período de desenvolvimento. [...] Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual [...], e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico de aprendizagem”.

À formação de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Assim, as DCNCP (2006) possibilitaram uma maior abrangência de atuação ao pedagogo, principalmente no âmbito da docência e da gestão, enquanto princípios da formação do pedagogo, como podemos identificar em maior destaque nos incisos de I a XVI do artigo 5º, que apontam as atribuições que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto para desenvolver. Com isso, os currículos dos cursos de Pedagogia precisaram novamente ser reestruturados.

Dessa forma, podemos perceber que o curso de Pedagogia possui uma grande abrangência com relação às áreas de atuação, mas ao mesmo tempo a formação teórico-metodológica se torna frágil, pois, de acordo com Saviani (2012), a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) está pautada nos novos paradigmas da educação. O autor pontua que o resultado nos coloca diante de um paradoxo, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia são extremamente restritas no que é essencial, isto é, no âmbito teórico-prático que é resultado do conhecimento historicamente produzido e ao mesmo tempo são extensivas no acessório (SAVIANI, 2012). Em outras palavras, há uma preocupação maior com as referências voltadas para a linguagem que hoje está em evidência, como a interdisciplinaridade, a pluralidade de visões de mundo, o conhecimento ambiental-ecológico, entre outros.

Desse modo, a partir das discussões para a elaboração da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o percurso perpassa a formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação do pedagogo.

Nesse sentido, a partir da experiência como estudante de graduação de um curso de Pedagogia foi possível vivenciar uma formação voltada à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Escolar. Assim, a matriz curricular do curso assegurou a disciplina de Educação Especial, no entanto com carga horária reduzida, não sendo possível contemplar os fundamentos teórico-metodológicos direcionados às necessidades de cada deficiência.

Vale ressaltar que ainda na graduação vivenciei a experiência como professora de Apoio Educacional Especializado (AEE) de um aluno com TEA, em uma escola municipal de Francisco Beltrão-PR, no qual acompanhei esse aluno desde o seu ingresso na pré-escola até o

primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi possível observar as dificuldades encontradas pelas professoras ao desenvolverem seus planejamentos de aula para esse aluno, pois a formação inicial em Pedagogia não as habilitava para trabalhar com crianças com autismo. Além disso, também não receberam da Secretaria Municipal de Educação uma formação continuada para que pudessem melhorar a qualidade do processo educativo desse estudante.

Para melhor compreender a definição do termo Transtorno do Espectro Autista, recorreremos a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, para a qual é considerada pessoa com TEA aquela que apresenta, de acordo com o artigo 1º, incisos I e 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 relações 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 comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, s.p.).

Com relação à situação vivenciada e descrita acima, surgiram algumas indagações, como: a) Qual é a formação inicial e continuada (incluindo especializações) dos professores regentes dos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão, que têm em sua sala de aula aluno/s com autismo? B) Como é desenvolvido o planejamento de aula destinado a esses alunos? c) Quais as dificuldades que encontram para elaborar os planejamentos de aula, de forma que consigam conciliar as estratégias didáticas que envolvem os alunos com autismo e o restante da turma? D) Onde buscam auxílio para elaborarem seus planejamentos destinados a esses alunos? e) Existe ou não suporte pedagógico para esses professores por parte da Secretaria Municipal de Educação? Se existe como ele acontece?

Além da experiência vivenciada, na qual suscitaram as diversas questões levantadas acima, sentimos a necessidade de desenvolver uma investigação exploratória sobre a produção nacional de estudos voltados à formação de professores e o TEA. Diante do resultado dessas buscas, reafirmamos algumas dessas questões ao constatar que, apesar de diversos estudos, ainda há pouca pesquisa que contemple essas questões.

Para nossa investigação, desenvolvemos um levantamento de dados com buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED), a fim de quantificar o que foi produzido de pesquisa no campo da educação, com o foco voltado à formação de professores e o TEA.

Nesse levantamento, podemos perceber que diversos estudos a respeito da relação entre a formação de professores e educação especial e/ou inclusiva têm sido desenvolvidos no país, porém estudos voltados especificamente para a formação de professores e alunos com diagnóstico de autismo ainda são escassos, conferindo a importância de pesquisas nessa temática. Adicionalmente, pesquisas voltadas especificamente para a OTP dos professores destinada aos alunos com autismo nas escolas municipais de Francisco Beltrão-PR ainda não foram desenvolvidas. Com isso, pretendemos contribuir para uma análise dialética das questões que permeiam o processo educativo das crianças com autismo nos anos iniciais do ensino regular, de forma que as considerações realizadas auxiliem no entendimento da historicidade e das contradições presentes no referido tema.

Diante da inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino, no primeiro capítulo nos reportamos aos documentos legais que garantem essa inclusão, como na Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990. O Brasil assumiu uma postura de educação inclusiva em 1994. Nesse mesmo ano também foi promulgada a Declaração de Salamanca, como um resultado proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que ocorreu na Espanha.

Com base nisso, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial elaboraram, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esse documento garante o acesso à Educação Básica para todas as crianças com necessidades especiais, bem como apresenta preocupação com o desenvolvimento educacional, ou seja,

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 28).

Entretanto, a partir de observações e vivências em algumas escolas municipais de Francisco Beltrão-PR, verificamos que, na maioria das escolas, a inclusão aconteceu apenas com a integração desses alunos nas salas de aula, mas isso não garantiu que eles tivessem acesso a uma educação de qualidade. Também identificamos a dificuldade encontrada pelos professores em trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista quando estes compõem a sua turma. Diante disso, surge o problema central da pesquisa: Como acontece a

relação entre a Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Francisco Beltrão-PR?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre a formação de professores e a OTP destinado aos alunos com TEA dos anos iniciais nas escolas municipais de Francisco Beltrão.

A pesquisa é desenvolvida com base na abordagem crítico-dialética, que relaciona educação, sociedade e os aspectos históricos, a fim de compreender a formação de professores a partir do processo de inclusão dos alunos com autismo no ensino regular.

Este estudo primeiramente foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CAAE 09833219.2.0000.0107), para ser avaliado e assegurado os aspectos éticos, garantindo a integridade e dignidade dos sujeitos.

Ao realizar o levantamento de dados, o primeiro passo foi pesquisar as teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2008 a 2017. Esse recorte temporal foi estabelecido porque 2008 foi o ano em que o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual definiu que os alunos atendidos pela educação especial seriam aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A definição de 2017 foi instituída por ser o ano anterior ao ingresso no programa de Mestrado em Educação (PPGEFB), tendo em vista que, durante o processo de pesquisa, a contabilidade exata do número de produções seria difícil, já que esse número é alterado a cada semana.

Para isso, as palavras-chave de busca que utilizamos foram: Formação de Professores, Autismo, Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Educação Especial. Assim, durante essa coleta de dados, as palavras-chave utilizadas foram pesquisadas individualmente e sem as aspas, a fim de quantificarmos o total de produções.

O segundo passo veio em decorrência do grande número de produções que surgiram na primeira busca, pois muitos desses trabalhos não estavam de acordo com o nosso objeto de estudo.

Após essa busca de produções, a segunda etapa desenvolvida foi um levantamento de dados, a partir da análise de documentos municipais, do número de crianças com autismo que estão incluídos nos anos iniciais do ensino comum, bem como em qual ano e escola do município de Francisco Beltrão estão matriculados.

Com base nas informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) através do ofício n.º 371/19, havia 19 alunos matriculados nos anos iniciais e distribuídos em 11 escolas. Considerando que este número poderia ser alterado, tendo em vista que as escolas recebem e transferem alunos durante todo o ano, fomos pessoalmente a cada escola conferir se a quantidade de alunos informados pela SMEC ainda permanecia igual ou havia se alterado. Assim, descobrimos que havia apenas 12 alunos com o diagnóstico de autismo matriculados nos anos iniciais de 7 escolas municipais.

Na terceira etapa foi desenvolvida uma coleta de dados junto aos professores regentes que possuem em sua sala de aula alunos com TEA, professores de apoio de alunos com autismo e professores do AEE, no qual envolveu critérios para a seleção destes participantes, além do consentimento dos entrevistados para participarem da entrevista, o tipo de entrevista e o local onde foi realizada. Para esta etapa, caso o sujeito tenha desejado participar, entregávamos a ele alguns documentos, dentre eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que o entrevistado estivesse ciente dos riscos e dos benefícios, a fim de que não fosse ferido nenhum princípio ético da pesquisa com seres humanos.

Na quarta etapa, desenvolvemos um percurso que constituiu inicialmente de entrevista com 11 professores, com o propósito de compreendermos aspectos sobre a formação acadêmica desses professores: tempo de atuação na docência; formação continuada; TEA e também sobre a rotina de trabalho.

Para fazermos essa delimitação do total de 11 professores entrevistados, inicialmente entregamos para cada professor regente, de apoio e AEE que trabalham em sala de aula com aluno que possui autismo, um questionário utilizado como instrumento de pesquisa para o levantamento de informações. Nesse questionário, perguntamos, dentre outras questões, se esses professores estariam dispostos a participarem de uma entrevista.

Após a análise das respostas, percebemos que nem todos gostariam de participar de uma entrevista. Além disso, identificamos que o professor regente de uma turma queria participar da entrevista, mas o professor de apoio que atua nessa mesma turma não gostaria. Ou então, em alguns casos, o professor que atua no AEE do aluno com autismo não estava disposto a participar da entrevista, mas os professores regentes e de apoio que também trabalham com esse aluno, estavam dispostos a participar.

Diante dessa situação, sentimos a necessidade de estabelecer um novo critério. Para isso, definimos que iríamos entrevistar os professores regentes, de apoio e do AEE que trabalham diretamente com o mesmo aluno que possui autismo.

Depois dessa delimitação, entramos em contato com cada um dos professores que entrevistariamos para agendar a data e o local. Em seguida, fizemos a tabulação dos dados coletados nas entrevistas e, posteriormente, uma análise dessas informações.

Nesse sentido, a presente pesquisa é caracterizada, de acordo com seu objetivo, como descritiva, com abordagem qualitativa. Assim, os participantes envolvidos são os professores regentes dos anos iniciais da rede municipal de Francisco Beltrão, que tem em sua sala de aula alunos com autismo.

A pesquisa é composta por quatro etapas que se constituem inicialmente pela análise bibliográfica sobre o objeto pesquisado; levantamento de dados no formato Estado da Arte para compreender e quantificar as pesquisas desenvolvidas sobre a formação de professores e a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares; análise de documentos, como Leis, decretos, pareceres e resoluções, entre outros; elaboração de análise teórica sobre as concepções de trabalho e sua relação com a formação docente, presentes nos estudos/documentos pesquisados.

Figura 1 – Etapas da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Com relação à delimitação do estudo, elaboração e teste dos instrumentos, realizamos um levantamento do número de alunos autistas matriculados nas escolas municipais de Francisco Beltrão-PR, junto à secretaria municipal de educação para identificar em qual escola,

período e ano que estudam. Após, elaboramos questionários direcionados aos professores que tem em sua sala de aula alunos autistas, a fim de compreender: 1) qual a sua formação profissional; 2) sua atuação profissional; 3) tempo de atuação; 4) autorização para participar de uma entrevista.

Após a elaboração dos questionários, tivemos encontros pessoais com as diretoras de todas as escolas do município, que possuem alunos com autismo inclusos, para explicar o objetivo da pesquisa e do questionário. Assim, elas preferiram conversar com os professores para entregar os questionários. Os resultados obtidos com a entrega dos questionários possibilitaram construir critérios para a escolha dos participantes a fim de que pudéssemos realizar as entrevistas.

A apresentação da pesquisa está organizada em capítulos, a fim de que o primeiro capítulo atendesse ao objetivo específico: analisar a política de formação de professores a partir da década de 1990 considerando os objetivos voltados ao processo de inclusão, especificamente aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por considerar que a formação de professores é essencial para a atuação desses profissionais, na década de 1980, o pensamento tecnicista sobre educação e formação iniciou um processo de tentativa de rompimento, começando a ser produzida uma concepção histórica e emancipadora.

O segundo capítulo está pautado no objetivo específico: apresentar a política de inclusão do Brasil, do estado do Paraná e do município de Francisco Beltrão, destacando as ações voltadas à formação docente para os alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Com base na análise de diversos documentos legais que tratam das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil, identificamos nesses documentos a falta de consistência para assegurar com ênfase os direitos educacionais das crianças com TEA.

Após a análise de decretos, resoluções, diretrizes, entre outros documentos do estado do Paraná que abordam aspectos da inclusão educacional de alunos com deficiência, mais especificamente os possuem autismo, é possível concluir que o Paraná procura atender às necessidades do atendimento educacional especializado desses alunos, assim como no Plano Estadual de Educação sugere formação aos professores.

Diante da análise do Plano Municipal de Educação (2015), do município de Francisco Beltrão-PR, percebemos que a política de inclusão está voltada para a preocupação com a oferta do AEE aos alunos com deficiência. Além disso, também verificamos a garantia de ampliação das equipes de profissionais, bem como formação continuada aos professores.

Além disso, podemos ressaltar que a Lei Municipal n.º 4.096, de 23 de setembro de 2013, que institui a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em Francisco Beltrão, garante no artigo 2º,

IV – A inclusão dos estudantes com Transtornos do Espectro Autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos quando apresentarem necessidades especiais [...]. (FRANCISCO BELTRÃO, 2013, p. 1).

Tendo em vista que o sujeito se torna homem a partir da mediação de um adulto e passa a fazer parte da cultura e a participar das estruturas sociais, é na escola que ele aprende os conhecimentos científicos produzidos historicamente. (CHARLOT, 2013). Nesse sentido, compreendendo os sujeitos como produtores e transformadores de sua própria realidade, independente das suas diferenças, condições ou características pessoais, podemos considerar que a educação é direito de todos, pois, de acordo com Libâneo (2008, p.173), “a escola inclusiva é, em primeiro lugar, uma escola comum no sentido de escola para todos, para sujeitos diferentes, numa sociedade em que caibam todos”.

Dessa forma, com a intenção de tornar homens os sujeitos através da mediação escolar, como aponta Charlot (2013), compreendemos que é importante não só assegurar em Lei a inclusão dos alunos com autismo no ensino regular, mas principalmente propiciar formação aos professores e suporte didático, a fim de que possam desenvolver um trabalho pedagógico que esteja em consonância com a inclusão, caso contrário, somente continuará existindo a integração desses alunos nas classes comuns.

E, por fim, o terceiro capítulo estrutura-se de acordo com o objetivo específico: analisar a relação entre a formação continuada de professores e suas implicações na OTP considerando o processo de inclusão dos alunos com TEA nas escolas públicas municipais de Francisco Beltrão.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo neste terceiro capítulo, procuramos identificar de que maneira a formação continuada é ofertada aos professores que trabalham com alunos que possuem autismo na rede municipal de Francisco Beltrão. Para isso, entrevistamos 11 professores, sendo regentes, de apoio e AEE, a fim de compreender como as formações continuadas refletem na OTP que os professores desenvolvem nas escolas.

Depois da realização das entrevistas, percebemos a necessidade de elaborar categorias para analisar as informações. Assim, na primeira categoria abordamos questões voltadas à formação continuada específica da área, e na segunda categoria englobamos aspectos da OTP dos professores.

Com base na análise dessas categorias, julgamos importante destacar a fala de uma professora entrevistada que atua no Atendimento Educacional Especializado – PAEE 2. Utilizamos o número 2 para diferenciar cada uma das 3 professoras entrevistadas que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, a fala da PAEE 2, nos ajuda a pensar sobre a importância de se manter uma periodicidade maior nos assuntos abordados, além da necessidade de criar uma sequência lógica de conteúdos nos cursos de formação continuada ofertado aos professores.

Portanto, os processos históricos da inclusão escolar de alunos com autismo, especialmente a partir da década de 1990, nos remetem ao movimento de construção de políticas públicas brasileiras, dentre elas, aquelas voltadas à formação de professores para trabalhar com alunos com que possuem autismo.

Diante desse movimento, é possível compreendermos o surgimento das bases históricas que permeiam o processo de formação dos professores voltado para o processo de inclusão dos alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, compreendemos que o professor é um dos pilares no aspecto da aprendizagem dos estudantes e, para isso, necessita ter uma formação consistente, para que consiga ensinar os conceitos teóricos, fruto dos conhecimentos produzidos historicamente, bem como desenvolver as estratégias pedagógicas para mediar a relação de ensino e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, quando se trata de estudantes com autismo, além de o professor conhecer o conteúdo e dominar estratégias pedagógicas, ele necessita ter uma formação que o qualifique para desenvolver um planejamento de aula voltado para os seus alunos.

1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Diante da história de vida do ser humano e de sua evolução, é possível observarmos que muitas mudanças vêm acontecendo tanto no âmbito social, quanto no âmbito profissional, principalmente devido as demandas de trabalho que tem influenciado na organização da vida do homem em sociedade.

Para Chaui (2000), as lutas dos trabalhadores, sobretudo nos países capitalistas mais desenvolvidos, trouxeram avanços na garantia de direitos para a classe, bem como a diminuição da exploração do trabalho, garantida principalmente com a implantação da política de bem-estar social.

Entretanto, a autora ainda afirma que a divisão internacional do trabalho, ao passo que melhorou a liberdade e a igualdade dos trabalhadores nos países desenvolvidos, agravou, ao mesmo tempo, as condições de vida e trabalho nos países de Terceiro Mundo, que contaram com governos ditatoriais aliados aos das grandes potências econômicas para promover uma exploração mais violenta do trabalho.

Diante desse contexto, na década de 1990 se intensificou o projeto social do neoliberalismo na América Latina. Para entendermos esse conceito, Chaui (2000, p. 561-562) aponta que

[...] O modo de produção capitalista passa por mudança profunda para resolver a recessão mundial. Essa mudança, conhecida com o nome de neoliberalismo, implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à idéia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico.

No caso do Brasil, a implantação do neoliberalismo e a reestruturação do trabalho produziram resultados que influenciaram significativamente nas políticas sociais. Com isso, tanto a política de educação quanto a política de formação de professores, que a ela se vincula, foram afetadas, haja vista que esses profissionais precisaram se adequar para atender às demandas do capital.

Nesse sentido, nosso objetivo é neste capítulo analisar as mudanças que ocorreram nas políticas públicas, especificamente para a formação de professores, a partir da década de 1990, que foram consequências das reformas na estrutura do Estado, e como essas repercutem no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, especificamente os com TEA que passaram a ser vistos com outros olhos.

1.1 As políticas de formação de professores no contexto neoliberal

As novas formas de produção capitalista decorrem da organização do capital, o que requer modificações na organização do trabalho, na economia e na sociedade de modo geral. Tais transformações nas formas de acumulação requerem um Estado voltado às ações de ampliação do capital e que ao mesmo tempo diminua os investimentos no âmbito social.

Com a nova ordem capitalista do trabalho, e a partir das crises que o sistema capitalista já havia enfrentado com o fordismo e com o taylorismo³, modelo de produção toyotista foi desenvolvido para que as empresas japonesas pudessem competir no mercado do automóvel. Mas a Toyota precisou criar uma organização de trabalho flexível para atender aos interesses de demanda do mercado. Assim, já que a produção se tornou flexível, os funcionários também deveriam trabalhar de forma flexível.

Com essa nova organização de trabalho e produção implantados pelo toyotismo, houve também uma reestruturação das regras no interior das fábricas. Assim, o salário dos operários efetivos passou a ser pago por antiguidade, meritocracia e pelo grau de especialização. Já os trabalhadores contratados eram terceirizados e por isso estavam em uma situação de precariedade, pois eles possuíam como qualificação a polivalência.

Nesse sentido, a tendência de uma maior qualificação ou intelectualização do trabalho esteve voltada para uma pequena parcela e, ao mesmo tempo, uma tendência de desqualificação para a maioria dos trabalhadores. Assim,

A divisão capitalista do trabalho no interior das unidades produtivas [...] de um lado, criará uma pequena parcela de trabalhadores altamente especializados, que disporá de condições de negociar em posição de força com o capitalista; mas, de outro, *desqualificará* a maioria das atividades produtivas [...] então, abre-se o espaço para a exploração do trabalho feminino e infantil e para a constituição de um grande contingente de trabalhadores que não dispõem de saberes de ofício. (NETTO, 2012, p. 125).

Mas esse sistema que orientava o trabalho dos operários nas fábricas, de acordo com Semeraro (2015), não era apenas um conjunto de técnicas voltadas para a produção, mas

³ Neste caso em que a qualificação dos trabalhadores esteve fundamentada na polivalência, podemos destacar que no modo de produção fordista os operários se especializavam em apenas um setor, e não tinham um conhecimento aprofundado do funcionamento de outros. Já no modo de produção toyotista, os funcionários se especializavam no trabalho de todos os setores da fábrica, mas não se aprofundavam em nenhum deles. Com isso, podemos fazer um comparativo com o trabalho docente, no qual a flexibilização do trabalho trouxe para a formação de professores a fragmentação do conhecimento a fim de atender as diferentes áreas de atuação, e ao mesmo tempo promoveu a desqualificação desses profissionais, pois não há o aprofundamento necessário para abarcar as diferentes funções.

principalmente, produzia um modelo de sociedade, no qual articulava a vida dos trabalhadores com a necessidade de industrialização, mas sempre atrelado à hegemonia da classe dominante.

Diante dessa concepção articulada para manter a ordem dos capitalistas, donos dos meios de produção, um aspecto importante foi rever o trabalho fabril considerando a polivalência das funções. Assim, uma pessoa poderia operar cinco máquinas ao mesmo tempo e, além disso, precisaria ter um perfil participativo, criativo, responsável, ágil, comunicativo, ter iniciativa e ser pensante. Ou seja, podemos considerar que essa formação valorizava as habilidades e competências dos trabalhadores. Nessa perspectiva, a lógica de produção que norteia esse sistema fundamenta-se no trabalho intelectual do trabalhador, ou seja, ele precisa fazer várias funções ao mesmo tempo, envolvendo a criatividade, a leitura, a escrita, o cálculo e a relação com os colegas, sendo considerada uma evolução do operário “tipo boi” que existia no fordismo, para o trabalhador pensante do toyotismo de hoje. Assim, a responsabilidade pelo produto é do trabalhador, e o pensar é no sentido de competência, ou seja, capacidade mental de resolver os problemas.

De acordo com Harvey (2013), o processo de industrialização produziu uma “desqualificação” das habilidades dos operários e, portanto, considera que o artesão se tornou um mero operário fabril.

Especificamente sobre o trabalhador professor, Paro (2018) contribui com as suas pesquisas no sentido de nos fazer olhar para o professor estabelecendo uma relação com o profissional artesão e o operário constituído ainda no sistema fabril.

O autor aponta que o professor perdeu a característica de artesão, ou seja, do profissional que dominava todo o processo educativo, transformando-se em um profissional operário que apenas executa sua função a partir de comandos externos. Isso acontece devido às exigências mercadológicas do Estado que influenciam nas condições de trabalho promovendo a precarização da educação como um todo. Assim, de acordo com Paro (2018), podemos perceber a resistência dos professores diante das políticas educacionais mercadológicas que procuram formar docentes mecanicamente cumpridores de tarefas, além de inculcarem a meritocracia como base para o pagamento de salários e ainda buscam enriquecer os negociantes do ensino com a comercialização de apostilados.

Mas, ao incorporar no trabalho do professor as características mercadológicas de produção que fabricam um produto final, não são levadas em consideração as relações humanas que permeiam o processo educativo, ou seja,

Num trabalho qualquer, o trabalhador (individual ou coletivo) imprime sua ação de transformação no objeto de trabalho, o qual *resiste* de forma passiva

(como objeto) a essa intervenção, deixando-se plasmar num novo produto. No caso da educação não. A ação do educador não se dá de uma forma exterior, como quem transforma o objeto de trabalho e este se deixa transformar no produto. Aqui, o educador oferece condições para que o educando aprenda, e este *reage* ativamente, participando *como sujeito* (orientado por sua vontade) da elaboração do produto. (PARO, 2018, p. 102-103).

Ao compreendermos que a escola não é empresa e que o aluno não é mercadoria, Charlot (2013, p. 56) afirma que a educação é política⁴ primeiramente por “[...] transmitir à criança os modelos de comportamento vigentes na sociedade”. Ou seja, a criança aprende o que se deve fazer ou não em determinadas situações, mas é importante considerar que a sociedade é dividida em classes sociais e, portanto, nem todas as crianças possuem os mesmos comportamentos. Em segundo lugar, porque, de acordo com o autor, a educação forma a personalidade da criança, contribuindo na construção de sua personalidade. Dessa forma, elas estariam aptas para suportar as decepções ligadas às injustiças ou desigualdades sociais promovidas pela classe dominante.

Em terceiro lugar, a educação é política por transmitir “[...] às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade”. (CHARLOT, 2013, p. 60). Entretanto, essas ideias são mascaradas, pois, segundo o autor, a classe dominante busca ditar os valores culturais, para manter uma falsa aparência de que existe igualdade social, com o intuito de ocultar a desigualdade e a injustiça presentes em nossa sociedade, a fim de manter a divisão do trabalho e a luta de classes.

E em quarto lugar por transmitir “[...] sob sua forma explícita ou por meio de modelos de comportamento e dos ideais, ideias políticas, sobretudo aquelas da classe dominante”. (CHARLOT, 2013, p. 62). Dessa forma, a escola procura se constituir enquanto uma instituição laica e neutra. Entretanto, por estar envolvida nas tensões da sociedade, como a luta de classes, são confundidos os modelos da classe dominante com os da sociedade e, por isso, os interesses da elite acabam sendo reproduzidos.

Assim, podemos perceber que todos esses aspectos convergem para a culpabilização do professor, pois

Se o ofício docente é equiparado a outro ofício qualquer, quando a atividade fracassa, não alcançando os resultados esperados, a culpa é quase sempre atribuída unicamente ao trabalhador (no caso, o professor) que não é qualificado ou que não se dedica a sua função. Isso tem funcionado como alibi ao Estado, para responsabilizar os docentes em lugar de garantir condições objetivas adequadas ao trabalho do magistério. Contudo, é preciso considerar que o professor não educa sozinho. Se ele fosse o responsável único pelo ensino, não haveria necessidade da escola. O estudo da atividade docente como processo de trabalho possibilita a explicitação da singularidade dessa

⁴ De acordo com Charlot (2013, p. 55) “Tudo é político, porque a política constitui certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas em uma sociedade determinada”.

atividade e a compreensão de seus múltiplos determinantes e implicações, de modo a permitir a compreensão de que a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura e funcionamento da escola, trazendo importantes subsídios sobre as condições de trabalho que precisam ser oferecidas para que a educação, de fato, se realize. (PARO, 2018, p. 112-113).

Diante desse contexto, podemos considerar que a reestruturação do trabalho trouxe a desqualificação do trabalhador, dentre ele o professor, pois houve uma grande disparidade entre a minoria que pensa no funcionamento do sistema de produção e da educação e quem o executa.

Com isso, Frigotto (2010) aponta que a privatização do conhecimento é uma forma de aumentar o poder e a riqueza social, e ao mesmo tempo se torna uma ameaça à espécie humana. Tomando como base a afirmação de Frigotto (2010), podemos perceber que essa privatização do conhecimento como forma de aumentar o capital, interfere diretamente nas políticas sociais, pois, com a implantação da doutrina econômica neoliberal na América Latina, por exemplo, trouxe uma realidade social de miséria para as populações. Frigotto (2010) ainda afirma que no caso do Brasil, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, as propostas de educação dos empresários mostram que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) foi incorporando, em sua organização de produção os elementos de produtividade, competitividade e boas relações de trabalho, para se adequar à lógica produtiva internacional.

Não compactuando com a tese do *quanto pior melhor* e com as perspectivas apologéticas, parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócio* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 2010, p. 153-154).

Conforme aponta Semeraro (2015), por trás da nova organização do trabalho fabril estava vinculado um modelo de sociedade pautado no modo de produção de acumulação flexível, no qual trouxe consigo o papel do Estado mínimo para as políticas sociais, mas em contrapartida, um Estado forte para manter a hegemonia da classe dominante.

Diante desse panorama, houve a necessidade de formar um novo modelo de sujeito social, como queriam os “homens da razão⁵” e, para isso, a escola precisaria se adequar para atender às exigências das políticas mercadológicas socialmente impostas⁶.

⁵ Termo utilizado por István Mészáros, em sua obra “A educação para além do capital” (2008, p. 42).

⁶ [...] Não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” [...] ou através de

Mas, além das adequações na escola a fim de atender ao novo formato de sujeito social, houve também a necessidade de reestruturar a formação dos professores, pois são eles que formam os sujeitos para a sociedade. Assim, nada mais “coerente” que orientar os professores a formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho, tendo um perfil flexível, instável e alienado, servindo de mão de obra barata aos interesses do capital.

Para tentar melhorar os aspectos educacionais até então desencadeados, foi necessário desconstruir os ideais pertencentes à formação de professores que vinham se desenhando na década de 1980, no qual o pensamento tecnicista que até então permeava todos os âmbitos da educação. Aí começou um processo de rompimento, com o intuito de se construir uma concepção histórica e emancipadora. Essa concepção crítica emancipatória sobre educação e formação de professores, de acordo com Freitas (2002), tentou superar a separação entre os professores e os especialistas, entre a Pedagogia, as licenciaturas, os especialistas e os generalistas.

Desse modo,

No contexto dessas discussões, as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no interior dos cursos de pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas. Aos novos desafios colocados para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades/departamentos/ centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje, em que pese todas as tentativas de definições e amarras legais atuais no sentido de desfigurar o curso de pedagogia como um curso de formação de professores profissionais da educação. (FREITAS, 2002, p. 140).

Dessa forma, as discussões sobre a política de formação de professores no Brasil, de acordo com Freitas (2002), foram compostas por dois movimentos contraditórios. De um lado, o movimento dos educadores objetivava a reformulação dos cursos voltados para os profissionais da educação e, de outro, a constituição das políticas públicas para a educação, sobretudo para a formação docente, que após a regulamentação de alguns documentos, como os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (1999), conforme destacou Freitas (2002), apresentaram um visível processo de flexibilização dos currículos dos cursos de graduação. Freitas (2002) ainda apontou que todo esse panorama que perpassou a educação e a formação de professores, foi resultado da influência de organismos internacionais, os quais submeteram determinados países a seguirem as exigências das políticas neoliberais.

uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A luta dos educadores por uma educação crítico-emancipatória teve início no final dos anos de 1970 com maior representatividade nos anos de 1980. Isso decorreu da crítica à racionalidade tecnicista de educação que se tinha até então.

Mais especificamente para a formação de professores, o movimento dos educadores, de acordo com Freitas (2002), produziu uma concepção sócio-histórica de formação, de forma que o docente pudesse compreender criticamente a realidade que o cerca a fim de transformar a escola e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Com isso, houve avanços no sentido de superação das dicotomias existentes entre os docentes e os especialistas, por exemplo, pois a escola estava avançando na construção coletiva de projetos educacionais.

Além disso, Freitas (2002) enfatizou que os educadores construíram uma concepção de base comum nacional, com o objetivo de “garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no glossário da pós-modernidade [...]”. (FREITAS, 2002, p. 139). Em meio a esse processo, a autora pontua que os princípios norteadores do movimento dos educadores estavam ligados à organização da escola e à formação docente, em que se vinculavam as questões sociais a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Ou seja, para os educadores, pensar na escola e em sua organização significa refletir sobre quais são os fins da educação, ao invés de focar em questões superficiais como a formação cidadã dos indivíduos, ou até mesmo em questões meramente técnicas do trabalho docente.

Entretanto, todas essas discussões promovidas na década de 1980, visando avanços e melhorias para a educação e a formação de professores, se esvaziaram com a chegada dos anos 1990, pois foram atreladas às reformas públicas sociais promovidas pelo Estado, dentro de um viés mercadológico. Para Freitas (2002), durante a implantação das políticas neoliberais na educação, a qualidade do ensino teve apenas uma importância comercial, pois passou a ser usada como meio de acumulação de riquezas e, conseqüentemente, para o fortalecimento do capitalismo.

Diante disso, a autora pontuou que a concepção tecnicista de educação presente até na metade da década de 1970, e que foi muito criticada nos anos de 1980, retornou na década de 1990, sob uma nova roupagem, a fim de atender aos interesses do Banco Mundial. Com isso, o tecnicismo novamente retorna à cena na educação brasileira com o objetivo de elevar o nível de instrução dos profissionais, como a formação de técnicos/especialistas, voltados para atender às demandas do mercado de trabalho, ou seja, a mera execução de tarefas. Freitas (1999, p. 18) apontou que

Em nosso país, a implementação dessas concepções via políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo [...].

Nesse contexto, em que se manifestou a necessidade de uma política de formação de professores também, ganharam notoriedade as discussões relativas à educação inclusiva. Por isso, em 1994 o Brasil optou por uma educação inclusiva no país, tornando-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos. No mesmo ano foi criada a Declaração de Salamanca, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha.

Diante desse panorama, analisamos, na seção a seguir, como aconteceu à redefinição das políticas educacionais e de que forma a educação inclusiva foi adotada no Brasil, tendo em vista a necessidade de haver uma política de formação de professores voltada para a educação especial.

1.2 A política de formação de professores no Brasil na perspectiva da educação inclusiva

Diante desse novo quadro, baseado na necessidade de adotar uma educação inclusiva no Brasil, no qual todos os alunos teriam o direito de estudar em escola comum, ocorreu a redefinição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) na redação dada pela Lei n.º 12.796 de 2013, sobre o direito à educação e o dever de estudar presentes no artigo 4º e inciso III.

Ao analisar a LDBEN (9394/96), após inclusões dadas pelas Leis n.º 12.796 de 2013 e n.º 13.632 de 2018, no título II que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, podemos identificar que o documento possui grandes contribuições, pois

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial. XIII

– garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2013, s.p.).

Já no título VI, que trata dos profissionais da educação, podemos verificar no artigo 62 que a formação dos professores para atuar na educação básica deve ser feita em cursos de graduação em licenciatura, sendo admitida, como formação mínima exigida, a modalidade Normal oferecida no ensino médio. Dessa forma, este artigo aponta que tais profissionais podem atuar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

No artigo 64 deste mesmo título, apontam que a formação para atuar nas áreas de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação ficará a cargo dos cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, no qual, fica a critério da instituição de ensino.

Além disso, no artigo 61 inciso IV, incluído pela Lei n.º 13.415 de 2017, afirma que também podem ser trabalhadores da educação

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, s.p.).

Conforme o exposto acima, a contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional está restrita ao inciso V do artigo 36, isto é, formação técnica e profissional. Dessa forma, ainda que a atividade docente esteja vinculada à formação profissional, ela não se restringe apenas ao ensino de conteúdos de áreas afins, pois o ato de ensinar envolve além dos conhecimentos teóricos específicos da formação, o domínio das diversas áreas do conhecimento e da didática. Nesse sentido, compreendemos que o notório saber abre precedentes para que profissionais de diversas áreas atuem na docência, mesmo não possuindo enquanto formação conhecimentos teórico-metodológicos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo 61 também estão presentes, no parágrafo único e inciso V, três fundamentos que orientam a formação de professores para atender às especificidades de suas atividades em diferentes etapas da educação:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2017, s.p.).

Dessa forma, o artigo 61 do título VI aponta que, ao mesmo tempo que se afirmam no inciso IV que os profissionais da educação podem ser aqueles que possuem apenas um notório saber, adquiridos tanto pela formação quanto pela experiência profissional, também há em um dos fundamentos da formação, citados acima, a valorização pela sólida formação científica.

Nesse sentido, Cruz et al. (2011) nos auxiliam com os dados obtidos a partir da implantação de um programa de formação continuada destinada às professoras de hora-atividade de um determinado município do estado do Paraná, a fim de compreender como essas professoras atuam em suas aulas de Educação Física em um contexto escolar inclusivo.

Assim, Cruz et al. (2011) afirmam que as participantes da pesquisa relataram que suas formações profissionais não contribuíram para que pudessem se sentir confiantes para atuarem dentro de uma perspectiva educacional inclusiva. Por isso, os autores salientam que

A superação dessa situação passa pelo incremento de programas de formação continuada com características mais relacionais, conforme desenvolvido neste estudo, que colocam os profissionais da Educação Básica na condição de autores de intervenções educacionais capazes de contribuir no enfrentamento dos desafios impostos por um cenário educacional inclusivo. Cabe destacar, como uma das características do programa de formação continuada proposto, a sua exequibilidade do ponto de vista operacional e financeiro. (CRUZ et al., 2011, p. 239-240).

Ball e Mainardes (2011, p. 92-93) contribuem nesse sentido quando apontam, dentro do campo das políticas públicas, que

[...] É importante notar que o colapso ou abandono da teoria nos estudos educacionais tem paralelo em outras áreas do campo educacional, como, por exemplo, na retirada do trabalho teórico dos cursos de formação de educadores e na concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao treinamento para o trabalho.

Com isso, podemos perceber que a finalidade da formação de professores para atuar na educação básica está voltada para preparar os estudantes a atender às demandas do mercado de trabalho, sendo executores de tarefas, ou seja, a educação retrocede para atender às vontades dos “homens da razão”.

Além disso, a formação de professores também perpassa pela educação especial. Nesse caso, com a LDBEN 9394/96, as pessoas com deficiência eram apenas definidas como portadoras de necessidades especiais, mas com a reestruturação desta Lei, ocorrida em 2013 com a redação dada pela Lei n.º 12.796, houve avanços como a definição da população alvo no qual incluiu as diferentes deficiências, mas, contraditoriamente, a formação de professores para trabalhar com essas especificidades manteve o mesmo formato.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular não está desvinculada dos princípios gerais da educação, conforme especificado no artigo 3º da LDBEN 9394/96. Porém, ao entrar na formação de professores, há especificidades quanto à etapa, nível e atuação como gestor.

De acordo com o inciso I do artigo 59, estão assegurados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, s.p.). Porém, não existe uma definição específica quanto ao nível, somente das características da população com deficiência como um todo e além dos recursos necessários.

Com base no inciso I apresentado acima, podemos nos questionar se o fato de não haver uma formação específica não estaria reforçando a ideia de que os únicos professores que podem atender essas crianças seriam aqueles que possuem especialização.

Além disso, no inciso III do artigo 59 aponta que são necessários também “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, s.p.).

Tendo em vista o inciso III do artigo 59 que indicou uma formação distinta entre os profissionais que atuam no atendimento especializado e para os que atuam no ensino regular, julgamos necessário destacar que para acontecer à inclusão escolar de alunos com deficiência, as formações de professores não podem ser dicotomizadas, assim como também acreditamos na necessidade de aproximação de ambos os professores ao invés da atuação isolada. Assim,

A formação única para todos os educadores reforçaria a tão esperada fusão entre a Educação Especial e a Educação Regular, nos sistemas escolares. Inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos, a formação inicial dos educadores eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos com deficiência. (MANTOAN, 2003, p. 39).

Na perspectiva apontada por Mantoan (2003), os professores do ensino regular desenvolveriam a docência voltada para o ensino inclusivo, não pensando apenas em como ensinar o aluno com deficiência, mas em todos os alunos da turma que possuem qualquer dificuldade de aprendizagem, já que as salas de aula não são homogêneas.

Na mesma realidade em que se discutia uma política inclusiva, formulava-se uma política para a formação de professores para a educação básica. Assim, apesar de fazerem parte da mesma totalidade, ao analisarmos o documento de formulação das diretrizes, é possível

identificar que a educação especial é pouco mencionada no documento, ocasionando fragilidades na formação dos professores.

No âmbito da formação de professores, as discussões realizadas pelas associações e movimento dos educadores foram, em certa medida, incorporadas pela LDBEN 9394/96, e isso impulsionou um movimento de formulação de diretrizes próprias para a formação de professores.

No caso do Brasil, por exemplo, a idéia de definir um perfil de competências surge, fundamentalmente, de discussões no Ministério do Trabalho e mais tarde articula-se aos parâmetros curriculares nacionais emanados do Ministério da Educação. Num contexto mais amplo, o perfil de competências associa as políticas educacionais às políticas econômicas, na medida em que, nos anos de 1980 a 1990, a teoria do capital humano é recuperada de modo a responder às novas demandas do mercado. De meados da década de 1990, em diante, a noção de competência começa a ser difundida nos documentos oficiais, mas é em maio de 2000, na Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior que essa noção é detalhadamente apresentada. (PACHECO; MORAIS; EVANGELISTA, 2001, p. 192).

Diante desse aspecto, foi desenvolvido o Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001, que instituiu a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

O intuito de elaboração desse documento se deu pela necessidade de melhoria da educação básica, tendo em vista que os professores estavam sendo formados dentro de uma perspectiva tradicional em que não contemplava determinados quesitos e por isso foi incorporado no documento alguns elementos que compõem uma base comum de formação docente, como o fortalecimento dos processos de mudança que ocorrem nas instituições e o aprimoramento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores. Entretanto, quando o documento aponta para a questão da formação de professores, ele a coloca, dentro de uma perspectiva voltada para as avaliações periódicas, certificações de cursos e remuneração atrelada à importância social do trabalho do professor.

Assim, podemos identificar que o processo que permeou o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de acordo com o Parecer CNE/CP n.º 009/2001, estava pautado na concepção de competência como núcleo da orientação do curso de formação de professores. Ou seja, o documento deixou clara a importância de o professor desenvolver competências que estivesse de acordo com as diretrizes/ parâmetros curriculares e referenciais curriculares nacionais da educação básica para atuar na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Já no item 3.2.8, que tratou da desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que eram atendidas na educação básica, é importante destacarmos que o sistema educacional brasileiro a educação de jovens e adultos tem o propósito de dar oportunidades àqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade própria. Dessa forma, ao entrarmos no âmbito da formação de professores voltada para o ensino de jovens e adultos, o documento aponta para uma formação diferenciada a fim de dar bases para a construção de um profissional com qualificação específica. Além disso, esse Parecer 009/2001 colocou que a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de integrar os alunos com deficiência nas classes comuns dos sistemas de ensino. Para isso, é necessário que os professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica possuam conhecimentos relativos à educação desses alunos. Entretanto, o documento também aponta que

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas. (BRASIL, 2001, p. 27.).

Diante do exposto acima, é possível compreender que a transformação do profissional polivalente teve superficialidades para olhar o diferente devido à fragmentação para atuar em diferentes áreas.

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No artigo 3º que trata dos princípios norteadores para a formação, podemos observar no inciso I que a competência era a concepção nuclear que permeia a orientação dos cursos. No inciso II, o documento abordou a coerência entre a formação e a prática do professor, levando em consideração também que a aprendizagem é uma construção de conhecimentos e habilidades, que se faz juntamente com os demais indivíduos. Além disso, mostra que os conteúdos fornecem ao professor um suporte para constituir suas competências, e que a avaliação faz parte do processo de formação, tendo em vista a possibilidade de diagnosticar as lacunas para alcançar melhores resultados a partir das competências do docente.

Por fim, o inciso III deste artigo mostrou que a pesquisa com o foco no processo de ensino e aprendizagem requer um ensino pautado nos conhecimentos e exige a compreensão deste processo de construção.

No artigo 7º, que trata da organização institucional da formação de professores, podemos observar no inciso VIII deste artigo, que os institutos superiores de educação deveriam oferecer licenciaturas em curso Normal Superior para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou licenciatura para a docência nas demais etapas da Educação Básica.

Portanto, após a análise do Parecer 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, podemos identificar que, embora a Educação Especial devesse fazer parte da formação em todas as áreas, raramente está presente nos cursos de formação de professores. Dessa forma, na Resolução 01/2002, que provém do Parecer 009/2001, também não há indicativo da presença da Educação Especial na formação de professores.

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura a fim de buscarmos aspectos que abordem a formação de professores voltada para a educação especial, identificamos que o curso de Pedagogia, conforme previsto no artigo 4º do documento, é destinado à formação de professores que poderão exercer funções de magistério na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal do Ensino Médio, na área de Educação Profissional para serviços e apoio escolar.

Com base no artigo 5º, o documento indicou que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto para determinados aspectos. Dentre eles, no inciso V podemos destacar o respeito às necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos. Também, o inciso X apresenta o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, classes sociais, necessidades especiais, entre outros. Isto é, após a leitura do documento, podemos novamente constatar que existe apenas uma menção voltada para o âmbito da formação de professores para atuar na educação especial. Entretanto, não há um detalhamento.

Com relação às poucas menções sobre formação de professores voltada à educação especial após a análise do Parecer 009/2001 da Resolução 01/2002 e da Resolução 01/2006, acreditamos que seja em virtude de não haver uma política pública nacional que garantisse essa formação, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que estava em vigor era a de 2001, que não estabelecia essa formação.

Diante dessa carência, consideramos importante buscar no *site* do Ministério da Educação (MEC) quais foram as resoluções dentro da formação superior para a docência na

Educação Básica que abordaram o aspecto da formação de professores voltada para a Educação Especial. Nesse sentido, a única resolução encontrada que está de acordo com o nosso objeto de busca foi a de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Tal resolução foi também o resultado do movimento dos educadores que, ao longo da década de 2010, organizaram conferências para discutir os rumos para a educação brasileira no novo século. Nesse sentido, destacamos a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010 e de 2014, pois muito do que foi discutido para a formação de professores, de certa forma, foi incorporado na resolução de 2015.

A CONAE, que aconteceu no período de 28/03 a 01/04 de 2010, em Brasília, foi uma conferência importante para a história da educação brasileira, pois foi um movimento constituído pela sociedade civil, composto por agentes públicos, estudantes e familiares e profissionais da educação, que se reuniram em conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do distrito federal, com o propósito de produzir o Documento Final. Dessa forma, esse documento expressou o resgate histórico dos diversos movimentos sociopolíticos e educacionais que aconteceram no país ao longo dos anos, e que apontou para uma concepção mais ampla de educação “[...] que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social”. (CONAE, 2010, p. 11).

Este documento compõe-se de seis eixos que correspondem respectivamente: Eixo I: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e regulação da Educação Nacional. Eixo II: Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação. Eixo III: Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar. Eixo IV: Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação. Eixo V: Financiamento da Educação e Controle Social. Eixo VI: Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Ao observarmos o eixo IV que tratou da formação e valorização dos/das profissionais da educação no documento final da CONAE (2010), identificamos que a educação especial no texto está voltada às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que está “[...] organizado em 23 propostas que reafirmam o direito de acesso irrestrito à educação [...]”. (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 927). As autoras ainda afirmam que

A educação para esse alunado deve concretizar-se na escola regular, em classe comum, com atendimento educacional especializado complementar e no

“contraturno”. Desse modo, definida a educação especial, fica vetada a organização do atendimento escolar dessa população em classes ou escolas especiais, bem como em instituições especializadas. (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 928).

Sobre a formação de professores voltada para o atendimento educacional especializado, o documento da CONAE (2010, p. 133) prevê a inclusão de “conteúdos programáticos de educação especial na formação docente, em curso de formação profissional”. Dessa forma, Laplane e Prieto (2010) afirmam que se não houver uma política de formação de professores que aborde questões pedagógicas *stricto sensu* assim como mudanças de atitude a fim de romper com o preconceito e a discriminação, não existirá a efetiva inclusão.

O eixo IV do documento aponta que a formação dos profissionais do magistério deve superar os aspectos emergenciais que fazem parte desse contexto, como os cursos de graduação a distância, cursos com duração reduzida, contratação de profissionais liberais como docentes, entre outros. Além disso, o documento preza também pela extinção das políticas de formação aligeiradas por parte das empresas, tendo em vista que os conteúdos estão desvinculados do propósito da educação pública. Assim, propôs superar o parâmetro de mercado que permeia as políticas de formação, pois visam uma separação entre concepção e execução dentro da prática educacional.

Ao observarmos o exposto acima, podemos identificar os avanços no sentido de olhar para a educação brasileira buscando melhorar, entre outros aspectos, a formação de professores, ou como o próprio texto colocou que esta formação está pautada tanto na sólida formação teórica e interdisciplinar quanto na unidade entre teoria e prática.

Em meio a esse processo histórico de discussões e lutas pela melhoria da educação brasileira, em 2014 foi apresentada a nova versão do Documento Final da CONAE, que resultou novamente das conferências organizadas pela sociedade civil, como uma tentativa de contribuir para a elaboração de políticas públicas voltadas à educação. Assim, nos anos de 2011 e 2012 houve o planejamento e organização, para que, em 2013 o Documento-Referência criado pela Portaria n.º 1.407/10 passasse por um processo de avaliação e discussão em nível municipal, estadual e distrital. Tudo isso foi importante para a educação brasileira, tendo em vista que propiciou um espaço para a construção de políticas públicas, envolvendo a participação coletiva de diversos setores profissionais.

A análise das proposições e estratégias sobre a política de capacitação dos profissionais da educação, nesse documento, não deixou de fora aqueles profissionais que trabalham com alunos com deficiência, ao garantir uma ampliação das equipes de profissionais, com o intuito de melhorar a escolarização dos alunos com deficiência, como transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de garantir professores para o atendimento educacional especializado, professores de apoio, tradutores ou intérpretes de libras, professores de libras e braile, entre outros.

Observando este documento, podemos perceber a existência de uma preocupação em formar professores para trabalhar com crianças com deficiência, entre elas transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Entretanto, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não era reconhecido, mas estavam contempladas dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento.

Também em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, com vigência de 10 anos a contar da publicação da Lei. A partir do artigo 2º podemos destacar as seguintes diretrizes que regem este documento,

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, s.p.).

Nesse sentido, ao voltarmos nosso olhar para as metas que tratam da formação de professores, encontramos a meta 16 que 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 contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, s.p.).

Considerando que esta meta aponta a garantia de formação continuada para cada área de atuação voltada a todos os profissionais da educação, analisaremos o que o documento destaca sobre a educação inclusiva.

Nesse sentido, de acordo com a meta 4, pretende-se

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao 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, s.p.).

Diante disso, conforme Garcia e Michels (2014), a meta 4 do PNE é resultado de um intenso processo de disputas e movimentos sociais que tem como objeto a educação especial e sua estrutura, organização, professores e outros profissionais, estudantes e financiamento. Segundo as autoras, o que está previsto na meta 4 sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência a partir dos 4 anos de idade, está em desacordo com a própria LDBEN 9394/96, que referenda o início do atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos.

Por outro lado, ao analisar a especificidade do público ao qual se refere, é preciso considerar que, historicamente, o público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser observado nessa etapa da vida. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 399).

Ainda sobre a meta 4, precisamos destacar a oferta de “[...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo [...]”. (BRASIL, 2014, s.p.). Nesse sentido, Garcia e Michels (2014) destacam que o termo “sistema educacional inclusivo” está sendo tratado na meta 4 sem o esclarecimento do seu significado. Por isso, enfatizam que

Ao tomar o sistema educacional de forma reducionista como uma malha institucional de oferta de educação escolar, a composição com o adjetivo ‘inclusivo’ atribui um significado mais amplo e abrangente que favorece a aceitação da incorporação das instituições privadas na oferta da educação pública. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 405).

Nesse contexto, considerando as contribuições das CONAes de 2010 e de 2014, houve a necessidade de se produzir um novo documento a fim de incorporar alguns aspectos que resultaram dessas conferências. Para isso, foi promovido um intenso debate, no qual inicialmente o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática.

Em 2013, foi elaborado o primeiro documento para as Diretrizes Curriculares Nacionais, que passou por especialistas para ser avaliado, bem como entidades da área, secretarias do Ministério da Educação, CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros. Em seguida, a Comissão estruturou minuta base de resolução e iniciou o processo de discussão ampliada dos documentos.

Em 2014, também houve a abertura para discussões com as mais diversas instituições. Nos dias 4 e 5 de maio de 2015, o documento passou por aprovações unânimes pelo Conselho Nacional de Educação e, em 1º de julho de 2015, foi publicada a Resolução n.º 2, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Consideramos importante analisar as Diretrizes de 2015, com o intuito de compreender como a formação de professores voltada à educação especial foi tratada no documento.

De acordo com o capítulo II da resolução acima mencionada, no artigo 5º a formação de professores foi vista como um processo emancipatório, no qual a especificidade do trabalho docente conduz a articulação entre a teoria e a prática, isto é, a práxis.

Com a intenção de compreendermos o que é a práxis citada no documento, recorreremos a Vázquez (2007, p. 256),

A prática como fim da teoria exige uma relação consciente com ela, ou uma consciência da necessidade prática que deve se satisfazer com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma elevada consciência dos laços que vinculam mutuamente teoria e prática, sem o qual não se poderia entender o significado prático da primeira.

Para o autor, práxis não é apenas uma simples articulação entre teoria e prática como a resolução coloca, mas, se a articulação for de unidade entre as duas, passa a existir uma atitude de transformação do mundo, ou seja, os indivíduos que dela se apropriam promovem uma transformação na sua consciência e também atuam na sociedade da qual pertencem.

Para Vázquez (2007, p. 236), a teoria contribui para transformar o mundo. Assim, “[...] uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...]”. Com isso, para que a práxis aconteça no âmbito do trabalho docente voltado para a educação inclusiva, o professor necessita primeiramente incorporar a teoria para depois desenvolver a atividade material transformadora, permitindo que a inclusão aconteça.

O capítulo III deste documento também deixou clara a presença de habilidades e competências, como podemos perceber no artigo 7º, quando salientou que o egresso da formação inicial e continuada deve possuir um conjunto de habilidades constituídas por conhecimentos teóricos e práticos que perpassem pelos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, democratização, ética e relevância social.

Já o artigo 8º definiu que os egressos dos cursos de formação inicial em nível superior deverão, portanto, estar apto a “I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. (BRASIL, 2015, p. 7).

Além de atuar com ética e compromisso, como aponta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), o trabalho do professor também é permeado, conforme destaca Contreras (2012, p. 82) pela profissionalidade, que “se refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”. O autor ainda afirma que dentro da profissionalidade existem três dimensões: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Assim, Contreras (2012, p. 85) coloca que a dimensão da profissionalidade docente permeada pela obrigação moral constitui em um compromisso com o ensino, no qual está além da “obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego”. Nesse aspecto, podemos identificar o comprometimento de uma das professoras de apoio entrevistadas, a qual a denominamos de PA 2, a fim de manter o anonimato. Assim, é possível perceber que a PA 2 atuou no ensino do aluno com autismo com compromisso moral, pois nos contou que um de seus encaminhamentos pedagógicos realizados durante o ano letivo foi ensinar para o aluno a forma de como ele deveria agir com os animais.

Esse ano ele estava vendo um cachorro, e ele queria pegar o cachorro. Eu ensinei ele que não pode passar a mão no cachorro, que o cachorro é bravo, o cachorro morde, então assim, no início ele via o cachorro e saía correndo, uma vaca, um boi, tudo ele adora, então a gente com os dias, foi ensinando que não pode, que pode só ficar olhando, que é perigoso. Mas ele já entendeu.

A segunda dimensão destacada por Contreras (2012) é o compromisso com a comunidade. Ele afirma que “a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente”. (CONTRERAS, 2012, p. 88). Para Contreras (2012), isso significa que os professores exercem sua profissionalidade à medida que compartilham os problemas, analisam princípios e procuram soluções. Além disso, o autor ainda salienta que “a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino”. (CONTRERAS, 2012, p. 88).

O autor aponta que para existir uma competência profissional coerente entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade, é necessário haver a competência profissional dos professores. Porém, Contreras (2012, p. 93) afirma que

[...] A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade.

Portanto, a competência profissional é uma dimensão que permite o professor desenvolver o compromisso moral e com a comunidade, isto é, “capacita o professor para

assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la [...]”. (CONTRERAS, 2012, p. 95).

De acordo com o artigo 10, do capítulo IV das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), podemos identificar que a formação inicial foi destinada para os profissionais que pretendem atuar na educação básica e, para isso, os conhecimentos pedagógicos necessários perpassam por determinados aspectos, entre eles a investigação e a reflexão crítica de seu trabalho.

A presença do termo reflexão crítica no documento, levanta alguns questionamentos, dentre eles aquele destacado por Contreras (2012), que afirmou ser um termo já tão utilizado no meio educacional, que na prática se transformou em um lema vazio de conteúdo. Ou seja, para ele

A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que tem sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2012, p. 179).

Uma menção à Educação Especial aparece no capítulo V, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, conforme previsto no artigo 13, parágrafo 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, s.p.).

Diante desse panorama, podemos identificar que, entre os documentos na área de formação de professores, existe apenas uma menção sobre a formação de professores no aspecto da educação especial, que é a Resolução n.º 02, de 1º de julho de 2015, o qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, mas não há uma preocupação em definir um regulamento próprio e detalhado para essa área.

Com isso, sentimos a necessidade de realizar um levantamento de dados com o intuito de compreender o que foi produzido de pesquisa no campo da educação, com o foco voltado à Formação de Professores e Educação Especial, mais especificamente o autismo. Então,

realizamos um levantamento do número de pesquisas na área, com buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e nos anais da ANPED, a fim de quantificar essas produções.

De acordo com o levantamento de dados realizado, podemos perceber que não é apenas no campo legal que encontramos a ausência de documentos voltados à formação de professores para atuar na educação especial, especificamente com os alunos com Transtorno do Espectro Autista, mas também no âmbito das pesquisas. Isto é, após o levantamento do número de pesquisas na área, constatamos a carência de trabalhos, localizando 18 produções, sendo que destas, apenas uma volta-se especificamente para a formação dos profissionais da educação que atuam diretamente com alunos que possuem o diagnóstico de autismo. Assim, a única produção que encontramos direcionada à formação de professores para trabalhar com alunos que possuem autismo foi a dissertação de Natacya Caetano, cujo objetivo foi “avaliar um programa de formação em serviço para professoras das séries iniciais, visando o desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento” (CAETANO, 2012, p. 7). Com essa pesquisa, Caetano (2012, p. 7) pode concluir que

[...] O melhor caminho para o atendimento e a inclusão de crianças com deficiência, neste caso, o aluno autista, é a formação do professor em serviço, haja vista a complexidade da síndrome. Concluímos ainda que, o trabalho em equipe e o reconhecimento dos papéis e das funções dos professores, coordenadores e diretor, são fundamentais para que o trabalho aconteça. Por fim, mostramos a grande necessidade e relevância do profissional especializado dentro do contexto escolar, de modo que, assegure ao professor e a escola como um todo, informações pertinentes a cada área de atuação.

Diante disso, os resultados obtidos nas pesquisas realizadas até o momento nos conduziram a problematizar o fato de que nas políticas educacionais voltadas para a formação de professores existe a falta de um detalhamento que reflete em diferentes ações nos estados e municípios, sendo que cada um desenvolverá políticas de formação para os professores de acordo com a maneira que concebe a educação especial. Dessa forma, buscamos explicar, no capítulo a seguir, como ocorre esse processo de formação de professores no estado do Paraná e no município de Francisco Beltrão-PR.

2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL, NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO VOLTADA À FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

[...] A escola tem de atender aos interesses dos cidadãos em geral, não a interesses particulares, muito menos de empresários. Não pode, pois, ser orientada pela razão mercantil. Por isso, o grande desafio para as políticas públicas é encontrar maneiras de constituir sistemas de ensino que verdadeiramente cumpram a magna função de formar personalidades cidadãs, oferecendo os meios necessários para a efetivação da educação escolar, e combater as iniciativas da razão mercantil e do amadorismo pedagógico que tanto têm contribuído para solapar as esperanças nesse sentido. (PARO, 2018, p. 125-126).

Analisando a crítica de Paro (2018), exposta acima, podemos perceber que, para a definição de políticas públicas voltadas à educação, é importante olharmos para uma formação que esteja comprometida com o ensino de qualidade e que não carregue as influências mercadológicas que permeiam a relação.

Frigotto (2010) coloca que, mesmo a educação sendo historicamente marcada pelo contexto de disputas hegemônicas, que acontecem tanto na esfera de organização dos conteúdos quanto nos interesses das classes, ela não pode estar subordinada aos interesses do capital, a qualificação humana é um direito que proporciona o desenvolvimento de condições físicas e mentais. Isso porque, se ela for mercantilizada, estará agredindo a própria condição humana.

Contudo, ao levarmos em consideração o contexto das reformas políticas educacionais ocorridas na América Latina, principalmente a partir da década de 1990, e tendo em vista o estudo desenvolvido no capítulo anterior, podemos questionar: Como as políticas de formação podem contribuir para a educação de crianças com TEA, visando à formação integral que compreende não só o ensino de conteúdos curriculares, mas também uma preocupação, de acordo com Paro (2018), com a construção de uma personalidade cidadã?

Diante disso, nesse segundo capítulo apresentamos a política de inclusão do Brasil, do estado do Paraná e do município de Francisco Beltrão, destacando as ações voltadas à formação docente para os alunos com TEA.

2.1 As políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil

As discussões acerca da pessoa com deficiência não são recentes. Ao longo da história das civilizações, nos deparamos com determinadas formas sociais de compreensão sobre as pessoas com deficiência. De acordo com Carvalho, Rocha e Silva (2013), na Antiguidade essas

peessoas eram excluídas do grupo ao qual pertenciam. Nesse período, a característica principal das sociedades primitivas era o nomadismo, e devido ao necessário deslocamento dos grupos em busca de sobrevivência, aqueles que não possuíam as mesmas condições físicas necessárias para acompanhar seu grupo eram abandonados.

Já no final do período escravagista e até grande parte do período capitalista, consolidou-se a prática da institucionalização, que consistiu na criação de asilos, hospitais e hospícios voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, mantidos geralmente pela Igreja Católica ou por senhores feudais. Ou seja, nesse período a exclusão das pessoas com deficiência deixou de ser uma prática muito difundida para dar lugar ao atendimento institucional, o que gerou a segregação dessas pessoas.

Segundo Carvalho, Rocha e Silva (2013), por volta da metade do século XX, a prática da institucionalização das pessoas com deficiência passou a ser muito criticada. Essa crítica esteve pautada em um contexto de movimento de lutas pelos direitos humanos e isso gerou uma pressão para que a segregação desse lugar à integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Diante desse contexto, Mazzotta (2011) nos ajuda a compreender como ocorreu o processo de institucionalização das crianças com deficiência no Brasil. O autor pontuou que “o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de 1950 do século XIX”. (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

Nesse sentido, de acordo com Mazzotta (2011), em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428 fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde, em 24 de janeiro de 1891 passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Mazzotta (2011) ainda pontua que D. Pedro II fundou em 26 de setembro de 1857 também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957, cem anos após sua fundação, passou ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Mazzotta (2011) salienta que desde o início a educação oferecida pelo INES estava voltada para a profissionalização dos meninos surdos, e também destacou que

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Nesse sentido, considerando essa educação profissionalizante destinada aos alunos cegos e surdos, podemos perceber os interesses de uma formação voltada para atender às

demandas do mercado de trabalho. Pois, ao destinar uma formação técnica a esses alunos, além de atender às necessidades econômicas vigentes, podemos considerar que o âmbito principal que respaldava esta concepção era o princípio da valorização das limitações das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, a não escolarização.

Além disso, Kassar (1998) pontuou que no início do século XX surgiram algumas instituições privadas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, como o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, criado em 1926 e a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro fundado em 1954. Kassar (2011, p. 67) ainda destacou que

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços.

Embora havendo a existência de algumas instituições públicas e privadas voltadas para a escolarização das pessoas com deficiência, Kassar (1998) escreve que a preocupação de forma mais abrangente em nível de país, com relação à educação dessas pessoas, ocorreu somente no início dos anos de 1960. A autora ainda afirma que isso aconteceu a partir da década de 1930 em virtude da necessidade de uma sociedade industrializada, havendo um crescimento do número de escolas públicas em relação ao número de habitantes, o que favoreceu o acesso das pessoas de classes populares à escola. Nesse sentido, Kassar (1998) destaca que, entre as décadas de 1950 e 1960, ocorreu um processo de mobilização social devido ao fortalecimento dos movimentos educativos, por exemplo, o trabalho promovido por Paulo Freire.

Em virtude desse contexto, nesse período houve “[...] a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e também a educação especial prioritariamente [...]”. (KASSAR, 1998, p. 17). Dessa forma, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi uma das primeiras legislações no Brasil que tratou do atendimento voltado para as pessoas com deficiência. Ou seja, de acordo com o título X, artigo 88, do documento foi estabelecido que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s.p.). Já o artigo 89 destacou:

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, s.p.).

Nesse sentido, Castanha (2016, p. 40) contribuiu com sua análise apontando que

A partir do previsto no artigo 89, as parcerias com as instituições privadas e filantrópicas, principalmente com as APAES se intensificaram e, em consequência disso, as ações visando a atender as pessoas com deficiência se ampliaram. O Estado cumpria seu papel via o financiamento de instituições filantrópicas e privadas.

Em meio a esse contexto, estava ocorrendo um período de movimentação econômica mundial, pelo qual o capitalismo passou a ser dirigido pelo Estado de bem-estar social, isto é, pela efetivação da oferta de serviços públicos voltados à população. Segundo Américo, Carniel e Takahashi (2014, p. 383), a LDB 4024/61

[...] Fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. Porém, em decorrência dos escassos recursos e da falta de informações sobre o tamanho da população de “excepcionais” a serem atendidos foi criada a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) que alterou a LDB de 1961, definindo que os alunos especiais deveriam ser encaminhados para as classes e escolas especiais.

Assim, de acordo com as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 1971, o capítulo I, artigo 9º, destacou que

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, s.p.).

Dessa forma, podemos perceber que as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971, ao indicar que os alunos que possuem deficiências físicas ou mentais deveriam possuir tratamento especial – isto é, ser encaminhadas para as escolas especiais, e que o mesmo seria regulamentado pelos Conselhos de Educação –, retrocederam em relação à LDBEN de 1961, que já assegurava o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente dentro das escolas.

Kassar (1998) também enfatizou que, já no final da década de 1980, o Brasil vivenciou o início de um processo de resgate de governo democrático, em decorrência da crise do Estado de bem-estar social. Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, pode ser considerada o produto que resultou das movimentações desenvolvidas pela sociedade civil organizada do período. Ou seja, ela foi a última constituição a consolidar um período de transição que o país vivenciou e que corresponde à saída de um regime autoritário composto pela Ditadura Militar (1964-1985) para um regime democrático.

Ao nos debruçarmos sobre o texto da Constituição Federal de 1988 em busca de aspectos voltados à inclusão escolar de pessoas com deficiência, encontramos no capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto, na seção I voltada especificamente para a educação. No artigo 206, verificamos os seguintes princípios 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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 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; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, s.p.).

Dentre esses princípios que orientam o ensino, podemos destacar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, pois com base nele identificamos a existência de uma garantia legal que proporcione uma ruptura da prática de segregação de pessoas com deficiência até então muito utilizada.

De acordo com este documento, no artigo 208 que aborda o dever do Estado para com a educação, no inciso III encontramos uma menção voltada ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, s.p.). Nesse sentido, percebemos que há uma preocupação não só com o acesso e a permanência dos alunos na escola, mas também com um atendimento educacional especializado. Entretanto, o inciso deste artigo deixa claro que esse atendimento especializado pode ser feito preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, abre possibilidades para que ele possa ser realizado em outros espaços institucionalizados. Além disso, embora mencione a garantia de um atendimento especializado, não pontua como será essa formação, nem mesmo de que forma ela deve ocorrer.

Outro aspecto importante presente nesta Constituição está contido no capítulo VII, que trata da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso (EC n.º 65/2010). O artigo 227 no qual assegura

À criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010, s.p.).

Também, o inciso II, do artigo 227, aponta para a

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2010, s.p.).

Cartolano (1998) salienta que, devido à tradição histórica que culturalmente discriminam as pessoas com deficiência, a educação especial não foi vista como parte do conteúdo curricular da formação inicial de qualquer educador. Pelo contrário, caracteriza-se apenas como uma formação específica voltada aos educadores que desejam trabalhar com os alunos que possuem deficiências.

A autora ainda afirmou que essa formação diferenciada para os professores de uns e de outros reforça, cada vez mais, o modo de produção capitalista, que preza pela eficiência e menospreza aqueles que não estão dentro dos padrões exigidos pela ordem mercadológica de produção. Essa prática, ainda segundo Cartolano (1998), pode institucionalizar a discriminação na formação de professores, negando o princípio da integração dos profissionais que trabalham na educação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de produzir um documento voltado para os direitos da criança e do adolescente, de forma que estivesse em consonância com a própria Carta Magna. Essa necessidade surgiu em virtude da prática comum em nossa sociedade do uso de violência contra a criança e ao adolescente.

Diante disso, o documento produzido foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, a qual traz contribuições não só no sentido de proteção destinada a um público-alvo específico, mas também avança, entre outros aspectos, no quesito que trata da educação da pessoa com deficiência.

Assim, de acordo com o capítulo IV do ECA, que versa sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, verificamos, no artigo 54, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990, s.p.). Ou seja, a menção relativa à educação das pessoas com deficiência que há neste documento está totalmente embasada no artigo 208, inciso III do texto da Constituição Federal de 1988.

Ainda em se tratando da integração das pessoas com deficiência nas escolas, de acordo com Pinto (2002), em 1990 o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, e como resultado, foi assinado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O autor afirma também que essa conferência teve como copatrocinador

a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial.

Em 1994, segundo a UNESCO (1994), aconteceu entre os dias 7 e 10 de junho a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, contando com a participação de representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais, a fim de reafirmarem o compromisso com a Educação para Todos, sobretudo voltado às crianças que apresentam necessidades educativas especiais. Como resultado dessa Conferência Mundial, foi elaborado o documento Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais – problema que afecta igualmente os países do Norte e do Sul – não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e económica o que implica uma profunda reforma da escola regular (UNESCO, 1994, IV).

A Declaração de Salamanca (1994) foi um documento produzido com o objetivo de dar acesso à educação para todas as pessoas, inclusive as com deficiências, independentemente de sua condição económica. Isso porque, no passado, principalmente nos países menos desenvolvidos economicamente, somente um número reduzido de crianças com deficiência tiveram acesso à escola.

Diante dos movimentos de discussões e reformulações legais acerca da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, que ocorreram no século XX, Pinto (2002) ajuda a compreender que, em meio a esse contexto, o Brasil vivenciou uma dinâmica de embates no âmbito da LDBEN, entre os interesses privatistas de agências internacionais, como o Banco Mundial, e os movimentos sociais que lutavam em defesa da escola pública.

Pinto (2002, p. 113) pontua que “[...] o projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na ‘cozinha’ do MEC mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro”, foi aprovado como Lei em 1996.

O texto da LDBEN 9394/96 possui alguns aspectos importantes para a educação especial, pois ela passa a ser definida como uma modalidade da educação escolar, na qual perpassam todos os níveis de ensino. Além disso, a definição “educação especial” permite se desvincular do termo “escola especial”, possibilitando aos alunos os recursos da educação especial.

De acordo com a LDBEN 9394/96, no título III que aborda o direito à educação e o dever de educar, o artigo 4º trata do dever do Estado com a educação pública escolar, e

estabelece no inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s.p.).

Em meio às discussões acerca do atendimento educacional aos alunos com deficiência, preferencialmente no ensino regular, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução n.º 02/2001. As diretrizes apresentam como princípio a preservação da dignidade humana e a busca da identidade e o exercício da cidadania. Além disso, esse documento representa avanços no âmbito da universalização do ensino e na atenção voltada para a diversidade da população brasileira.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apontam que a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino não se constitui apenas na permanência física desses alunos na escola, mas traz a ousadia de rever concepções, de forma a proporcionar a esses alunos um desenvolvimento do seu potencial.

Além disso, este documento também pontua que, para a efetivação da inclusão escolar, é fundamental haver formação para os professores. Segundo o documento,

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; [...]. São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, [...] atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar: a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas [...]; b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento [...]. (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Neste contexto de discussão sobre as diretrizes da educação especial, também se debatiam as diretrizes para a formação de professores dos cursos de licenciatura, conforme abordado no capítulo anterior. Nesse sentido, no ano de 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) a qual impôs uma nova configuração ao curso, as habilitações em educação especial foram deixadas de lado, e as formações para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão escolar ganharam um caráter generalista.

Diante desse processo de reconfiguração das diretrizes desses cursos, nos questionamos se uma formação inicial genérica em Pedagogia, ou em Educação Especial, terá suporte teórico e didático suficiente para atender todos os casos específicos de deficiência.

Em meio a esse cenário de lutas e movimentos sociais visando à constituição de políticas públicas direcionadas para a inclusão de alunos com deficiência, em 2008 o Ministério da Educação, via a Secretaria de Educação Especial, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, julgamos importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foi elaborada como consequência de o Brasil ter firmado a posição de ratificar a consecução da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2007. São princípios da Convenção:

[...] O respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (BRASIL, 2007, p. 9).

Assim, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estão presentes, entre outros aspectos, alguns apontamentos sobre a formação de professores para atuar na educação especial.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da 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, aprofunda 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, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13).

Diante da análise da Política Nacional (BRASIL, 2008), citada acima, consideramo-la um grande avanço com relação ao âmbito legal da formação de professores, pois esse documento apontou que a formação necessária para o professor atuar no AEE deve contemplar conhecimentos gerais para a docência e específicos da área. Além disso, também destacou que essa formação permite a atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recurso, nos centros de atendimento educacional especializado, entre outros.

Outro aspecto importante que podemos destacar nesse documento foi com relação aos estudantes atendidos pela educação especial, que passou a definir como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena

e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11).

Diante das buscas no *site* do Ministério da Educação (MEC), com relação às resoluções sobre a educação especial, encontramos a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O artigo 1º da resolução afirma que

Para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

O Decreto n.º 6.571/2008 mencionado no documento das Diretrizes Operacionais (2009), embora tenha sido revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Esse decreto garante, entre outras questões, que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, s.p.).

Mas, ainda segundo esta Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o artigo 5º define que

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

Para compreender melhor o termo salas de recursos multifuncionais, citado no documento, recorreremos ao Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento especializado, o artigo 5º, parágrafo 3º define que “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2011, s.p.).

Após analisar o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (MEC, 2010), verificamos a existência de dois tipos de sala de recursos multifuncionais: sala Tipo I e sala Tipo II. As salas Tipo I são voltadas para o atendimento das crianças com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já as salas Tipo II são destinadas para os alunos cegos e com deficiência visual.

Ao nos questionarmos sobre quais são as exigências formativas necessárias para atuar nas salas de recursos, de acordo com o item 1.3 do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais que trata sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), percebemos que este manual retomou a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e citou o artigo 12 que definiu o seguinte: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante da análise do Quadro 4, podemos identificar com relação a formação dos professores entrevistados que atuam no AEE, que do total de 3 professores, apenas 1 possui especialização em Educação Especial, quando o esperado era que todos tivessem essa especialização conforme previsto na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.

Assim, a primeira pessoa que atua no AEE, a PAEE 1, cursou Formação de Docentes no Ensino Médio, possui duas graduações: uma em Geografia e outra em Pedagogia, e possui 2 especializações: em Psicopedagogia e em Educação de Jovens e Adultos. A PAEE 2 também cursou Formação de Docentes no Ensino Médio e possui uma graduação em Pedagogia e uma especialização em Educação Especial. A PAEE 3 cursou Formação de Docentes no Ensino Médio, possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Além disso, os três professores atuam no AEE de escolas diferentes.

Dessa forma, cabe o seguinte questionamento: De que forma os outros dois professores estão atuando no AEE sem possuir uma especialização em Educação Especial?

Além disso, o manual também destacou outras atribuições ao professor de AEE, tais como: “Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis”. (BRASIL, 2009, p. 3).

Entretanto, mesmo diante desses aspectos já citados que envolvem a formação de professores para o AEE, nos questionamos: De quem seria a responsabilidade sobre a formação desses profissionais, tendo em vista que os cursos de Pedagogia extinguíram suas habilitações? Ou ficaria a cargo das especializações? Além disso, após as leituras dos documentos mencionados acima, identificamos pouca especificação e detalhamento a respeito dessa formação, deixando margem para refletirmos sobre quais as implicações práticas que o aspecto legal traz para o trabalho desenvolvido nas salas de recursos.

Após termos compreendido a importância dos documentos já mencionados aqui, ainda não havia uma Lei específica que assegurasse os direitos das crianças com TEA. Nesse sentido, Castanha (2016, p. 57) destaca que “Depois de intensas lutas das associações de pais de autistas e de profissionais que abraçaram a causa dos autistas, a vitória veio no final de 2012”, com a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Esta Lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual assegura o autismo como deficiência e apresenta todas as garantias daí decorrentes. Ou seja, de acordo com o artigo I desta Lei, “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (BRASIL, 2012).

Com relação ao atendimento educacional dessas crianças, o artigo 3º, parágrafo único desta Lei, aponta que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. (BRASIL, Decreto n.º 12.764, de 2012). Em contraponto com o texto da LDBEN 9394/96, podemos identificar em sua redação dada pela Lei n.º 12.796 de 2013, que esta também aderiu à questão do atendimento educacional especializado:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, s.p.).

O artigo 2º, inciso VII, da Lei 12.764/2012, promoveu “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, s.p.). Dessa forma, nos indagamos a respeito de qual seria a diferença entre os termos “profissionais especializados”, e “profissionais da educação”.

No texto da LDBEN 9394/96, na redação dada pela Lei n.º 12.014 de 2009, artigo 61 define que os profissionais da educação são professores, ou seja,

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]. (BRASIL, 1996, s.p.).

Ainda de acordo com o texto da LDBEN 9394/96, encontramos no capítulo V, que trata da educação especial, o artigo 58 que faz uma menção voltada para os serviços especializados, no qual

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, s.p.).

Em 2014, a Presidência da República, pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamentou a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse Decreto, de acordo com o parágrafo único do artigo 1º,

Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência. (BRASIL, 2014, s.p.).

Com relação ao direito a educação, de acordo com o artigo 4º do Decreto n.º 8.368, está assegurada que

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL, 2014, s.p.).

Já em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. De acordo com o artigo 1º, é preciso “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, s.p.). Também, este documento pontuou, no capítulo IV, o direito à educação, o qual garantem entre outros aspectos, no artigo 28:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; 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 – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. XVII – oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015, p. 7).

Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146/2015, encontramos mais uma vez garantido em Lei a oferta de profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado. Assim, o inciso X deste documento aponta que as práticas inclusivas dos docentes estão sob a responsabilidade dos cursos de formação inicial e continuada, e que os professores que atuam no AEE receberão formações continuadas.

Nesse sentido, com o intuito de compreender melhor como as políticas públicas para a inclusão influenciaram os estados brasileiros, analisamos no próximo subtítulo quais foram as medidas legais adotadas sobre a inclusão e a formação de professores, especificamente no estado do Paraná.

2.2 As políticas públicas para a educação inclusiva no estado do Paraná

Tendo em vista a histórica preocupação educacional com as pessoas com deficiência no estado do Paraná, ao analisarmos as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), percebemos que, de acordo com o documento, no âmbito nacional existem algumas concepções a respeito da inclusão.

Dessa forma, o documento destaca três tendências que envolvem a prática da inclusão escolar: inclusão condicional; inclusão total ou radical; inclusão responsável. A inclusão total diz respeito a “afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se em curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola [...]”. (PARANÁ, 2006, p. 38). Com relação à inclusão total ou radical, esta se apresenta como o oposto da anterior, pois há a defesa da “inclusão irrestrita de TODOS os alunos no

ensino regular”. (PARANÁ, 2006, p. 38). Já a inclusão responsável, adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, aponta que

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2006, p. 39).

Nesse sentido, conforme Machado e Wernick (2013) destacam, em 2010 o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) publicou a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), deixando margem para que a educação especial se constituísse de forma substitutiva, a fim de que as escolas especiais fossem mantidas.

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), mesmo havendo a possibilidade de inclusão educacional preferencialmente na escola regular, o estado do Paraná defendeu que devido uma parcela de crianças que possuem comprometimentos graves, elas necessitam de atendimentos desenvolvidos em escolas especiais.

Outro aspecto que consideramos importante com relação à educação inclusiva no Paraná foi a Resolução n.º 3.600, de 18 de agosto de 2011, que permitiu transformar as APAEs em escolas de educação básica. Conforme previsto no artigo 1º:

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.

Além disso, esta resolução pode ter influenciado ou até mesmo pressionado a política nacional, pois, ao verificarmos a publicação do Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), percebemos que se atribui um papel relevante às instituições privadas. Esse aspecto se sustenta principalmente por verificarmos que a Resolução n.º 3.600 do Paraná é de agosto de 2011, e o Decreto n.º 7.611 de novembro de 2011.

Posteriormente ao Decreto Federal n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011), foi publicada a Instrução n.º 016/2011 (PARANÁ, 2011), com o intuito de estabelecer critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica, no qual abrange a “área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos”.

(PARANÁ, 2011). Nesse sentido, com relação aos transtornos funcionais específicos, de acordo com Cadernos PDE (PARANÁ, 2013, p. 5),

Os casos, que implicam em transtornos funcionais específicos, segundo o MEC não caracterizam público-alvo da Educação Especial. Devendo a educação especial atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Porém, no estado do Paraná, por entender que esse grupo de alunos necessita de um complemento à escolarização da classe comum para o desenvolvimento de sua aprendizagem, a SUED/DEEIN oferta este apoio especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, atendimento normatizado pela Instrução 16/11–SEED/SUED – PR.

Segundo o Caderno de Subsídios para Acompanhamento Pedagógico (PARANÁ, 2012), podemos verificar que neste documento o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncional Tipo I também está voltado para “[...] alunos portadores de deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, deficiências físicas neuromotoras, altas habilidades / superdotação”. (PARANÁ, 2012, p. 8). Entretanto, neste documento há também a inclusão dos alunos que possuem altas habilidades/superdotação.

Além disso, o Caderno de Subsídio (PARANÁ, 2012) também destaca que o serviço de apoio especializado ocorrerá tanto de 1ª a 8ª série quanto para o Ensino Médio. Dessa forma, este serviço será oferecido no período contrário ao que o aluno estuda, no qual ele terá um professor da Educação Especial para complementar a formação do aluno, sem, no entanto, ter características do reforço escolar e se diferenciando das atividades desenvolvidas nas classes comuns do ensino regular.

Com base na Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013, que institui no âmbito do estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA podemos identificar, no inciso II do artigo 3º, a garantia de “[...] parcerias com as instituições de ensino para a promoção de cursos, palestras e programas de incentivo ao profissional, nos diversos níveis; (Redação dada pela Lei 19584 de 10/07/2018)”. (PARANÁ, 2013, s.p.). Além disso, no inciso IV do artigo 3º, observamos a preocupação com o incentivo “[...] a formação e a capacitação de profissionais especializados na pesquisa e no atendimento da pessoa com TEA; (Incluído pela Lei 19584 de 10/07/2018)”. (PARANÁ, 2013, s.p.).

Nesse sentido, identificamos que os efeitos dessa legislação sobre os municípios do estado do Paraná parecem não ter se concretizado, como discutido no próximo capítulo desta dissertação.

Com relação à Deliberação n.º 02/2016, que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2016), define o capítulo IV, seção I, artigo 12 que

É considerado Atendimento Educacional Especializado aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação. (PARANÁ, 2016, p. 8).

Além disso, o artigo 13 destaca que, para o Atendimento Educacional Especializado, a mantenedora deverá providenciar, entre outros aspectos, “II – professores e equipe técnico-pedagógica habilitados e especializados; IV – profissionais de apoio escolar para as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante”. (PARANÁ, 2016, p. 9).

No capítulo VIII, o artigo 32 faz apontamentos sobre a formação superior de professores para atuar na Educação Especial, estabelecendo os requisitos para a formação docente:

I – Em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; II – em curso de pós-graduação específico para Educação Especial; III – em programas de complementação pedagógica, para Educação Especial. (PARANÁ, 2016, p. 18).

Diante da análise do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015), com relação à formação de professores, encontramos as metas 15 e 16 que assim dizem:

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, e o art. 62-A da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16: Formar, 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. 87-89).

Tendo em vista que o Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015) garante, de acordo com as metas 15 e 16, a formação específica em nível superior a todos os profissionais do magistério e a formação continuada voltada para as áreas específicas de atuação de cada professor da Educação Básica, analisamos o que este documento diz sobre a educação inclusiva:

META 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PARANÁ, 2015, p. 66).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015), notamos que a meta 4 se iguala a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, no qual estabelece as mesmas garantias, além de ambos assegurarem que o AEE dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação seja feito de forma preferencial na rede regular de ensino, abrindo margem para que esse atendimento possa também ser desenvolvido em outras instituições. Com isso, Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 44) apontam que o termo “preferencialmente”

[...] relativiza a potência da política inclusiva e alarga o espaço da educação não regular e, ainda, se refere de forma explícita às entidades conveniadas, que remetem às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, não mencionadas nas demais metas.

Mas quando comparadas as estratégias propostas pelos dois documentos no âmbito da formação continuada, percebemos que a estratégia 4.3 presente no PNE (2014) para a meta 4 possui uma orientação mais generalista sobre a formação continuada de professores, pois propõe,

[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014, s/p).

Já na estratégia 4.11 proposta pelo Plano Estadual de Educação do Paraná (2015) para a meta 4 voltada para a formação continuada, percebemos um detalhamento maior de como isso será desenvolvido, pois procura,

4.11 Contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação por meio da disponibilização de orientações pedagógicas e materiais teórico-metodológicos que venham subsidiar as discussões referentes à organização do trabalho pedagógico na Educação Especial, bem como a prática docente nessa modalidade de ensino (PARANÁ, 2015, p. 67).

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná aprovou, em 15/09/2016, a Deliberação n.º 02/2016 que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. De acordo com essa Deliberação, percebemos que o artigo 1º do capítulo I, “[...] fixa as normas para a Educação Especial no sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, e altas habilidades ou superdotação”. (PARANÁ, 2016, p. 16). Nesse sentido, com base no capítulo IV que trata do atendimento

educacional especializado, no parágrafo único do artigo 12 encontramos que a oferta do Atendimento Educacional Especializado destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, será realizado

[...] nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização [...], podendo ser realizado, também, em Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública [...]. (PARANÁ, 2016, p. 8).

O artigo 13 desta Deliberação aponta que para o Atendimento Educacional Especializado, a mantenedora deverá providenciar, de acordo com a demanda, dentre outros aspectos, “II – professores e equipe técnico-pedagógica habilitados e especializados”. (PARANÁ, 2016, p. 9).

Além disso, ainda se tratando da formação dos professores, no artigo 34 está definido que “a mantenedora deve assegurar formação continuada aos profissionais que atendem aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação”. (PARANÁ, 2016, p. 19).

Já em 2017, foi aprovado o Plano dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. De acordo com esse documento, no Estado do Paraná no ano de 2013

[...] foi instituída a Lei n.º 17.656 que integrou as Escolas Especiais à rede estadual de ensino. Portanto, a escolarização ocorre em dois lócus de ensino: na rede estadual de ensino, e nas escolas especializadas e centros de atendimento educacional especializados. Nas escolas da Rede Pública Estadual é ofertado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar em Salas de Recursos Multifuncionais/SEM, de modo complementar ou suplementar à escolarização do estudante matriculado no ensino comum [...]. (SANTOS; REZENDE, 2017, p. 65).

Assim, de acordo com o Plano dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (SANTOS; REZENDE, 2017), é possível concluir que existe no estado uma grande demanda de pessoas com necessidades que são específicas e que, por isso, não podem ser esquecidas durante o planejamento de políticas públicas, a fim de que os direitos das pessoas com deficiência possam ser garantidos.

Com isso, a partir do Plano de Ação contido no Plano dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (2017), no quadro de ação da Diretriz 1 presente na página 108, destacamos que com base no objetivo de “garantir o atendimento educacional e a escolarização de qualidade aos estudantes da Educação Especial” (SANTOS; REZENDE, 2017, p. 108), existem várias ações e metas previstas, mas neste momento iremos destacar

apenas duas. Assim, a primeira ação que iremos evidenciar está voltada a “promover formação continuada aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado” (SANTOS; REZENDE, 2017, p. 108), e a meta estabelecida para essa ação é “2.100 (duas mil e cem) Escolas da Rede Estadual de Ensino atingidas pela formação continuada” (idem, ibidem, p. 108), em um prazo de execução anual. A segunda ação está voltada a “ofertar capacitação aos professores que atuam no atendimento aos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento em situação de tratamento prolongado de saúde” (ibidem, p. 108). Assim, a meta prevista para essa ação propõe atingir “100% dos professores que atuam no atendimento aos estudantes em situação de tratamento prolongado de saúde capacitados” (ibidem, p. 108) em um prazo de execução de execução anual.

Diante desse contexto, analisamos na próxima seção quais são as políticas de educação inclusiva no município de Francisco Beltrão-PR, voltadas para a formação de professores e para o atendimento educacional especializado para atuar com alunos com deficiência.

2.3 As políticas para a educação inclusiva no município de Francisco Beltrão

Tendo em vista a necessidade de compreender quais são os documentos legais do município de Francisco Beltrão-PR que tratam da educação inclusiva, bem como a formação de professores para atuarem com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, mais especificamente aqueles com TEA, partimos da análise da Lei nº 4.096, de 23 de setembro de 2013 que institui a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em Francisco Beltrão. Com isso, percebemos que no âmbito legal há a preocupação de o município desenvolver ações voltadas para os alunos com autismo, como no artigo 2º que trata das diretrizes desta política e propõe no “VII – O incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (FRANCISCO BELTRÃO, 2013, s/p.).

Além disso, no Plano Municipal de Educação (PME) de Francisco Beltrão, Lei nº 3336 de 2007, consta que uma das diretrizes é “Implantar projetos para o estudo e aprofundamento das questões pertinentes à educação especial” (PME, 2007, p. 105). Com relação aos objetivos e metas sobre a diretriz destacada acima, percebemos a importância de

1. Implementar, durante a vigência deste Plano, em conjunto com a Escola Especializada Mundo Colorido –APAE, projetos de estudo e aprofundamento das questões pertinentes à educação especial, envolvendo os especialistas que atuam na educação de pessoas com necessidades especiais, a fim de que seus conhecimentos e experiências possam ser utilizadas pelos professores do ensino regular, ampliando, desta forma, a inclusão educacional (PME, 2007, p. 106).

Com base no exposto acima, identificamos a existência de uma ação conjunta entre a SMEC de Francisco Beltrão e a APAE desse município no desenvolvimento de projetos, e essa proposta de ação conjunta deve ter sido proveniente da ampliação estabelecida pela resolução 3600/2011, na qual os alunos com TEA passaram a ser população-alvo nessas instituições e estas foram reconhecidas como substitutivas a escolarização no ensino regular, credenciando as mesmas para a formação dos professores do ensino regular.

Ainda com relação ao PME de Francisco Beltrão de 2007, um dos aspectos que podemos identificar é que a educação de alunos com deficiência no ensino regular é vista como uma “inclusão educacional”, e com base na análise da Lei n.º 4.310 de 30 de junho de 2015, percebemos a preocupação em tornar esse atendimento em um “sistema educacional inclusivo”.

Assim, no artigo 2º estão estabelecidas as diretrizes do PME (2015) e no inciso XII está garantido o “atendimento das necessidades específicas da educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo”. (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 1).

Diante da afirmação acima sobre o “atendimento das necessidades específicas da educação especial”, nos questionamos: A Educação Especial possui necessidades específicas? Quais são essas necessidades? Essas necessidades correspondem aos recursos necessários para o trabalho? Ao analisarmos esse documento, sentimos falta de um detalhamento maior sobre essa afirmação, nos levando aos questionamentos.

Com relação às estratégias propostas para o desenvolvimento da meta 1 que propõe universalizar até 2016 a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 anos e ampliar a oferta em creches, de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME, identificamos a de número 1.8, que propõe:

Possibilitar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (as) estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica e suporte psicopedagógico aos professores que atendem a essa demanda. (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 2).

Diante da análise do Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Francisco Beltrão, publicado no dia 1º de dezembro de 2018, isto é, três anos após ter sido promulgado o PME de 2015, de acordo com a estratégia 1.8 da meta 1 citada acima, verificamos, com base no acompanhamento da efetivação das estratégias referentes às metas do PME, que essa estratégia atendeu parcialmente o previsto esperado até 2025, pois

Apontamos que com relação a Educação Infantil 4 e 5 anos o município conseguiu atender a meta em 100% já no ano de 2016. Com relação a segunda

parte da meta, que diz respeito à Educação Infantil 0 a 3 anos, de acordo com dados do município, está sendo atendida 50% da população nessa faixa etária. Nesse sentido, a meta foi atendida. Entretanto, levando-se em conta a demanda crescente por vagas nessa faixa etária o município entende que há a necessidade de ampliação e oferta de novas vagas. Salientamos que a construção de novas unidades dependem [*sic*] de repasses financeiros do Governo Federal. (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 8).

Com relação à meta 4 do PME (2015), que requer a universalização ao acesso da educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos de 4 a 17 anos que possuem deficiências como Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, julgamos importante a estratégia 4.9 que requer

Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de Libras e instrutores de Libras prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 10).

Nesse sentido, o PME de Francisco Beltrão (2015) possui contribuições no sentido de proporcionar uma ampliação da equipe de profissionais da educação possibilitando atender alunos com deficiências específicas.

Diante da estratégia 4.9 que garante a oferta de professores para o AEE, dentre eles professores de apoio, sentimos a falta de um detalhamento para compreendermos melhor qual seria a descrição da função exercida pelo professor de apoio, bem como quais as atividades que devem ser desenvolvidas e seus objetivos. Após buscas no *site* da prefeitura municipal de Francisco Beltrão, não encontramos nenhum documento que pudesse conter as informações desejadas, apenas localizamos em alguns arquivos a afirmação da garantia de professores de apoio. Entretanto, a descrição sobre a sua função não está especificada.

Assim, podemos constatar que, se não há um detalhamento sobre a função exercida pelo professor de apoio e quais atividades deve executar, conseqüentemente caberá a esse professor exercer sua função e desenvolver as ações que for orientado a executar. No terceiro capítulo, verificamos que as atuações dos professores de apoio entrevistados diferem entre si, pois cabe a uns elaborarem e colocarem em prática o planejamento de aula desenvolvido para o aluno que possui autismo, enquanto outros professores de apoio são orientados a executarem as atividades planejadas pelo professor regente de sala.

Ao considerarmos que este PME garante a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como o atendimento educacional especializado para atender à demanda do processo de escolarização desses alunos, necessitamos analisar como ocorre a formação continuada desses professores. Assim, após observar o documento como um todo, encontramos como estratégias os itens 4.1, 4.11 e 16.5.

4.1 Promover, durante a vigência deste plano, em regime de colaboração com a rede pública municipal e estadual, rede privada e instituições afins, estudo e aprofundamento das questões pertinentes à educação especial e formação continuada. [...] 4.11 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e matriculados na rede pública de ensino. [...] 16.5 Garantir, em regime de colaboração entre União e Estado, através de parcerias com as IES públicas, no prazo da vigência deste plano, política de formação continuada e em nível de graduação e pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) aos profissionais da educação da rede pública municipal. (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 9-10; 28).

Notamos, após a análise do Plano Municipal de Educação (2015), de Francisco Beltrão, que, além de haver uma preocupação com a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, existe também a garantia no âmbito legal da ampliação das equipes de profissionais para atender a essa demanda, sobretudo também prevê a oferta de formação continuada para os professores do município.

A seguir, verificamos os dados a respeito do número total de crianças com autismo que estão matriculadas na rede regular de ensino do município de Francisco Beltrão-PR, bem como a quantidade de professores que trabalham com esses alunos (professores de sala, professores de apoio e professores do AEE), além do tempo de atuação e suas formações.

2.3.1 Levantamento de dados sobre a inclusão de alunos com TEA e a formação de professores em Francisco Beltrão-PR

Tendo em vista a necessidade de compreender inicialmente qual seria o número total de crianças com o diagnóstico de autismo, que estão matriculadas nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município para a qual entregamos um ofício a fim de obter esse dado e a relação da quantidade de alunos por escola.

Em resposta à solicitação, no dia 20 de maio de 2019 a Secretaria de Educação nos respondeu o ofício n.º 371/19, informando que no município havia a matrícula de 19 alunos com o diagnóstico de autismo, distribuídos em 11 escolas.

Após a obtenção desses dados, elaboramos um questionário (Apêndice A) para ser utilizado como um instrumento de pesquisa para um levantamento inicial de dados, com o objetivo de entregar aos professores regentes de turma, professores de apoio e professores que atuam na sala de recurso multifuncional. Dessa forma, a finalidade desse questionário esteve voltada para a compreensão da formação profissional, atuação profissional, tempo de atuação, bem como o interesse em participar de uma entrevista sobre OTP com alunos com TEA.

O próximo passo foi a entrega dos questionários aos professores das escolas que constavam no ofício encaminhado pela Secretaria de Educação. Anterior a isso, fomos nas 11 escolas e conversamos com as diretoras para explicar o objetivo da pesquisa e a finalidade dos questionários. Entretanto, durante esses diálogos, pudemos perceber que em 2 dessas 11 escolas as crianças com o diagnóstico de autismo estavam frequentando a educação infantil, e por isso não se enquadraria em nossa pesquisa. Já na terceira escola, a criança estava frequentando os anos iniciais. Entretanto, possui o diagnóstico de autismo e também de outras comorbidades⁷, o que não responde ao objetivo da pesquisa, tendo em vista que nosso critério está voltado para as crianças com o diagnóstico de autismo sem comorbidades.

Assim, do número total de 11 escolas que constavam no ofício encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, em apenas 8 as crianças matriculadas corresponderam ao objetivo do nosso estudo. Isto é, esses alunos possuem o diagnóstico de autismo, sem outras comorbidades associadas, e estão matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O contato pessoal com as diretoras e com a equipe das secretarias das escolas foi muito positivo, pois houve uma boa receptividade. Durante o diálogo, deixamos acordado, em todas as escolas, que as diretoras conversariam com os professores que se enquadravam com esse levantamento de dados e os entregaria os questionários. Essa opção partiu das próprias diretoras das escolas, pois acreditaram ser a forma mais prática. Nesse momento, já deixávamos marcada também a data de recolha desses questionários. Para isso, passamos em todas as escolas respeitando especificamente as datas marcadas.

⁷ Comorbidade é o termo utilizado para se referir à ocorrência de duas ou mais doenças que coexistem e estão relacionadas no mesmo sujeito. Dessa forma, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode, por exemplo, também apresentar um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com o DSM V (2014, p. 40), “os transtornos mentais e do neurodesenvolvimento comórbidos mais comuns são transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos depressivo e bipolar, transtornos de ansiedade, transtorno do espectro autista, transtorno do movimento estereotipado (com ou sem comportamento autolesivo), transtornos do controle de impulsos e transtorno neurocognitivo maior.”

Abaixo, estão apresentados os dados obtidos com os questionários que foram respondidos por 30 professores de 8 escolas do município. Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta os dados relativos ao número total de professores em cada campo de atuação.

Quadro 1 – Número de professores por campo de atuação junto ao aluno com autismo

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PROFESSOR REGENTE	PROFESSOR DE APOIO	PROFESSOR AEE	TOTAL
NÚMERO DE PROFESSORES	12	12	6	30

Fonte: Questionários. Dados coletados e organizados pela autora.

Nesse quadro, percebemos que o número de professores regentes é igual ao número de professores de apoio. Isso significa que na sala de aula em que cada professor regente atua, há a inclusão de aluno/os com TEA e, por isso, é necessário a atuação do professor de apoio em cada uma dessas salas de aula. Já o número de professores do AEE é menor que o número de professores regentes e de apoio. Isso acontece porque, em cada escola existe apenas 1 professor do AEE para atender todos os alunos com deficiência que necessitam desse atendimento. Dentre as 8 escolas onde entregamos os questionários para os professores, identificamos que em 2 delas não tem nenhum professor do AEE atuando e, por esse motivo, os alunos com autismo dessas escolas frequentam o AEE em outro colégio, conforme estabelecido na Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e garante

a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público; d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

No quadro a seguir, apresentamos os dados referentes à contabilização do número total de formação dos professores que estão especificados no Quadro 1, como o número de graduações e de especializações de cada professor regente, de apoio e do AEE.

Quadro 2 – Dados gerais sobre a formação de professores

PROFESSOR REGENTE (PR)	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO		ESPECIALIZAÇÃO	
	CURSANDO ENSINO MÉDIO*	PEDAGOGIA	OUTRAS ÁREAS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	OUTRAS ÁREAS
PR A			X		
PR B		X			
PR C			X		XX ⁸
PR D		X			
PR E		X	X		XX
PR F		X		X	X
PR G		X			XX
PR H		X			
PR I		X		X	
PR J		X			X
PR K			X	X	X
PR L		X			X
PROFESSOR DE APOIO (PA)					
PA A			X		
PA B		X			
PA C		X			
PA D			X		
PA E			X		
PA F		X	X		X
PA G		X			XX
PA H	X				
PA I		X			XX
PA J			X		
PA K		X			X
PA L			X		
PROFESSOR DO AEE (PAEE)					
PAEE A		X			X
PAEE B		X	X		XX
PAEE C			X	X	
PAEE D		X		X	
PAEE E		X		X	X
PAEE F			X		X

* Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Questionários. Dados coletados e organizados pela autora.

⁸ Utilizamos os XX para representar que o mesmo professor possui duas especializações.

Com relação à formação dos professores, podemos perceber que, do total de 30 professores, temos 19 graduações em Pedagogia, 13 graduações em outras áreas e 1 formação de docentes. Ao contabilizarmos esses dados, temos um total de 33 formações. Isso acontece porque a PR E, a PA F e a PAEE B possuem tanto graduação em Pedagogia quanto graduação em outras áreas.

Sobre as especializações dos professores regentes, observamos que, do total de 12 professores, 5 possuem duas especializações. De acordo com Freitas (2003), esse processo em que os docentes se encontram envolvidos de responsabilização individual pela própria formação provoca um gradativo afastamento dos professores enquanto classe, gera competitividade e a culpabilização do docente pelo fracasso escolar dos estudantes. Dessa forma, a lógica das competências individuais causada pelo capitalismo perverso promove uma grande procura por especializações. Entretanto, devido ao aligeiramento dessas formações, o que acontece de fato é um processo de certificação.

Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a idéia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. (FREITAS, 2003, p. 1114).

Após contabilizarmos o número total de professores regentes, de apoio e do AEE que possuem apenas uma graduação, e esta é em outra área, percebemos que de total de 30 professores, 10 não possuem formação inicial em Pedagogia. Mas, mesmo não possuindo graduação em Pedagogia, esses professores podem desenvolver a docência se tiverem feito o ensino médio na modalidade Normal de Educação Profissional. Pois, conforme o artigo 4º da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, a “[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar [...]”. (BRASIL, 2006, p. 2).

Assim, a graduação em Pedagogia proporciona ao docente as bases teóricas e didáticas para desenvolverem a docência de forma mais consistente, pois

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 1).

Sobre as formações dos professores de apoio, podemos perceber que, do total de 12 professores, 6 possuem graduação em Pedagogia, 1 está cursando formação de docentes, e 5 têm graduação em outras áreas. Com relação as especializações, percebemos que a PA F, a PA G, a PA I e a PA K possuem especialização, porém, em outras áreas, assim, nenhum professor de apoio possui especialização em Educação Especial.

Dessa forma, ao recorrermos para a Instrução n.º 004/2012 – SEED/SUED que versa sobre os critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, identificamos que, para atuar como Professor de Apoio Educacional Especializado, o docente deverá possuir, conforme Deliberação n.º 02/03–CEE,

4.1 especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio, com habilitação em Magistério com Estudos Adicionais na área da deficiência mental; 4.2 formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; 4.3 complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação na Educação Básica; 4.5 disponibilidade para cumprir carga horária de 20 horas aula semanais, que deve compreender os 5 (cinco) dias da semana de segunda a sexta-feira. (PARANÁ, 2012, p. 2).

Quando analisamos o exposto acima sobre o que consta na Instrução 004/2012 para os critérios quanto a solicitação de um professor de apoio, constatamos que essas orientações foram baseadas na Deliberação n.º 02/03 que trata das Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

Dessa forma, identificamos que as orientações presentes na Deliberação n.º 02/03 estão voltadas para as escolas especiais, não tendo uma definição específica para o trabalho dos professores que atuam nas escolas comuns do ensino regular e que trabalham com alunos que possuem autismo.

Com isso, reiteramos que essa Deliberação não contempla diretamente o sistema de ensino comum, inclusive por manter a nomenclatura “deficiência mental”, quando na atualidade o termo utilizado é “deficiência intelectual”. Portanto, concluímos que a Instrução 004/2012 é um documento que está desatualizado, pois não foi elaborada com a intenção de contemplar a realidade do sistema de ensino comum, mas apenas para as escolas especiais.

Assim, ao relacionarmos os dados sobre a formação dos professores de apoio com a Instrução n.º 004/2012 – SEED/SUED, verificamos que dos 6 professores de apoio que

possuem licenciatura em Pedagogia, nenhum possui especialização em Educação Especial, e também não apresentam pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

Diante desses dados, julgamos importante destacar que a SMEC de Francisco Beltrão-PR segue sua própria lógica de distribuição, não acompanhando a Instrução estadual nº 004/2012. Por isso, tantos professores de apoio estão atuando nessa função sem possuírem uma formação condizente com a Instrução (2012) do estado do Paraná.

Nesse sentido, a grande maioria dos 12 professores de apoio que responderam ao questionário foram contratados para assumirem essa função por meio do estágio não obrigatório (remunerado). Isso significa que eles estão cursando a formação inicial em graduação e, ao mesmo tempo, atuando como professores de apoio de alunos com autismo.

De acordo com Sbardelotto, Portelinha, Antonello (2018), a atividade do estágio não obrigatório e remunerado acontece com bastante frequência nos cursos de graduação e nos cursos de licenciatura, e o que se verifica é a associação do estágio não obrigatório e remunerado estar atrelado à formação docente.

No município de Francisco Beltrão, a contratação de estudantes para atuarem como docentes é uma prática desenvolvida com o objetivo de suprir a necessidade da falta de professores. Conforme estabelecido na Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, o artigo 1º da Lei define que o “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]”. (BRASIL, 2008, s.p.).

Assim, de acordo com o artigo 2º o estágio pode ser obrigatório ou não obrigatório, “§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória”. (BRASIL, 2008, s.p.). Entretanto, Sbardelotto, Portelinha e Antonello (2018, p. 8) afirmam que

A lei dos estágios adverte que não se pode confundir os estágios como estratégias de suprir mão de obra necessária nas empresas públicas ou privadas, tampouco como reposição de servidores afastados temporariamente. Entretanto, observa-se que a cedência de campo de estágio, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica, espaço ocupado pelo pedagogo, está, muitas vezes, ligado à falta temporária de professores.

Nesse sentido, as autoras acima mencionadas concluem que dentre as consequências causadas pela contratação de estudantes para exercerem funções do magistério, é possível destacar “[...] a escassez na abertura de concursos públicos, a precarização do trabalho do professor e a contradição existente no processo formativo entre estágios remunerados e obrigatórios”. (SBARDELOTTO; PORTELINHA; ANTONELLO, 2018, p. 12).

No quadro abaixo, apresentamos os dados relativos ao tempo de atuação dos professores, considerando apenas sua atuação junto aos alunos que possuem o diagnóstico de TEA.

Quadro 3 – Tempo de atuação com os alunos com autismo

ATUAÇÃO DO PROFESSOR	TEMPO (MESES)				
	Até 6 meses	De 6 a 12 meses	De 12 a 24 meses	De 24 a 36 meses	Acima de 36 meses
PROFESSOR REGENTE DE SALA	4	3	4	1	0
PROFESSOR DE APOIO ⁹	8	2	0	0	0
PROFESSOR DO AEE	0	1	5	0	0

Fonte: Questionários. Dados coletados e organizados pela autora.

Aqui, ao verificarmos o tempo de atuação dos professores com os alunos que possuem autismo, podemos identificar que os professores regentes de sala, professores de apoio e professores do AEE, quando trabalham com a mesma criança por mais de 12 meses, conseguem dar continuidade ao trabalho desenvolvido, por não haver tanta rotatividade de professores.

Assim, analisamos no próximo capítulo como acontece a formação continuada desses professores, bem como a OTP voltado para a inclusão dos alunos com TEA nas escolas públicas municipais de Francisco Beltrão.

⁹ É importante destacar que 2 professores de apoio não informaram no questionário o tempo de atuação com o aluno que possui autismo. Por esse motivo, a soma do número total de professores de apoio é 10.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A OTP: A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO

Diante dos dados apresentado no capítulo anterior sobre a política de inclusão do Brasil, do estado do Paraná e do município de Francisco Beltrão voltada à formação docente para os alunos com TEA, iremos desvelar, neste capítulo, como acontece a formação continuada dos professores do município de Francisco Beltrão, bem como de que forma a OTP é desenvolvida nas escolas municipais.

Paro (2018, p. 39) mostra que “se o educando só aprende fazendo-se sujeito, [...] então é preciso, para educar, que se conheça e se leve em conta como esse ser se faz sujeito no decorrer do seu desenvolvimento”. Além disso, destaca que é necessário que o professor domine as disciplinas e ciências da educação para que possa se apropriar do conhecimento científico necessário ao aprendizado dos alunos.

Dessa forma, de acordo com Azzi (2005), o professor, para ser qualificado na atuação em sala de aula, além do comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, também deve possuir saber pedagógico e conhecimento. Mas, para isso, é necessário que ele esteja em um constante processo de formação. Dessa forma,

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. (AZZI, 2005, p. 57).

Assim como a formação dos professores influencia na qualidade do ensino, a forma como a OTP da escola está articulada também reflete na característica da escola e do ensino.

Por isso, assim como Freitas (1994, p. 90), acreditamos que a OTP possui dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola”. Diante estes dois níveis, analisamos neste capítulo como a OTP é desenvolvida nas escolas municipais de Francisco Beltrão-PR.

Portanto, desvelamos neste capítulo como acontece a formação continuada destinada aos professores municipais de Francisco Beltrão que têm incluído em sua sala de aula aluno/os com autismo, além compreender como é desenvolvida a OTP e quais são as implicações para o trabalho docente.

3.1 A formação continuada e suas implicações na OTP com alunos com TEA no município de Francisco Beltrão

Considerando a inclusão de crianças com autismo no ensino regular das escolas municipais de Francisco Beltrão, sentimos a necessidade de compreender como a formação continuada é ofertada aos professores que atuam com os alunos com autismo, bem como quais são as implicações dessa formação para o trabalho em sala de aula com essas crianças.

Nesse sentido, julgamos importante a definição do número total de professores regente, professores de apoio e professores que atuam no AEE diretamente com os alunos autistas nas escolas municipais de Francisco Beltrão, bem como quais as respectivas formações desses professores e o tempo de atuação com crianças que possuem o diagnóstico de autismo. Para isso, desenvolvemos um questionário, o qual foi respondido pelos professores, conforme indica os quadros 1, 2 e 3 do capítulo anterior.

Assim, embora 30 professores tenham respondido ao questionário, alguns critérios foram utilizados para a seleção dos professores que participaram da entrevista.

O primeiro critério elencado considerou quais desses professores havia manifestado no questionário o interesse em participar de uma entrevista. Já o segundo critério estabelecido corresponde à necessidade de que tanto o professor regente que atua com a criança autista em sua sala de aula quanto o professor de apoio dessa criança, bem como o professor que atua no AEE com esse mesmo aluno, deveriam aceitar participar da entrevista.

Dessa forma, para fechar o grupo de professores entrevistados, primeiramente levamos em consideração o critério de aceite para a participação da entrevista dos três professores, regente, de apoio e AEE, que atendiam concomitantemente uma mesma criança, ou seja, caso um desses professores não aceitasse participar da entrevista, os outros professores não seriam entrevistados e, portanto, excluídos da amostra. Em segundo lugar, selecionamos os três professores que desenvolviam diferentes encaminhamentos pedagógicos com a mesma criança, sendo professor regente, professor de apoio e professor do AEE.

A definição desse segundo critério de seleção leva em consideração que a OTP, para atender uma criança com autismo, inclui a colaboração dos 3 professores, por isso, ao aplicarmos esse critério, selecionamos 11 professores e 3 escolas.

Diante desse recorte que totalizou em 11 professores, apresentamos no quadro a seguir suas respectivas formações, o tempo de atuação no magistério e também com os alunos diagnosticados com autismo.

Quadro 4 – Caracterização dos professores entrevistados quanto à formação e ao tempo de atuação na escola e com os alunos que possuem autismo

PROFESSOR REGENTE (PR)	ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR				TEMPO DE ATUAÇÃO	
	Educação Geral	Formação de Docentes	Graduação		Especialização		Magistério	Com o aluno com autismo
			Pedagogia	Outras áreas	Educação Especial	Outras áreas		
PR 1		X	X	X		XX ¹⁰	7 anos	1 ano
PR 2	X		X		X	X	7 anos	2 anos
PR 3		X		X			2 anos	1 ano
PR 4		X	X			X	30 anos	2 anos
PROFESSOR DE APOIO (PA)								
PA 1	X			X			7 meses	7 meses
PA 2	X		X	X		X	1 ano	1 ano
PA 3	X			X			1 ano	1 ano
PA 4	X		X				2 anos	5 meses
PROFESSOR DO AEE (PAEE)								
PAEE 1		X	X	X		XX	25 anos	1 ano
PAEE 2		X	X		X		10 anos	1 ano
PAEE 3		X	X			X	24 anos	6 anos

Fonte: Questionários. Dados coletados e organizados pela autora.

Diante dos dados apresentados no Quadro 4, podemos identificar que, com relação à graduação dos professores regentes de sala de aula, a PR 1 possui graduação em Pedagogia e também licenciatura em Matemática, e a PR 3 possui apenas licenciatura em Matemática. Já os outros dois professores regentes possuem graduação em Pedagogia.

Nesse sentido, destacamos que, mesmo a PR 3 possuindo graduação em Matemática, poderá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental caso tenha feito o curso de formação de docentes no ensino médio. Assim, de acordo com a LDBEN n.º 9394/96, no título VI que trata dos profissionais da educação, de acordo com a redação dada pela Lei 12.014 de 2009, o artigo 61 considera que profissionais da educação básica são

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. III –

¹⁰ Utilizamos os dois X para demonstrar que o mesmo professor possui duas formações.

trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]. (BRASIL, 2019, s.p.).

Com relação às formações dos professores de apoio, até o dia da entrevista os 4 professores de apoio não haviam concluído suas graduações. Assim, a PA 2 estava cursando graduação em Pedagogia e possui graduação outra área (Administração), a PA 4 estava cursando graduação em Pedagogia, a PA 1 e o PA 3 também estavam cursando graduação em outras áreas, Psicologia e Matemática, respectivamente.

Por não terem concluído a graduação, a PA 1, o PA 3 e a PA 4 estavam atuando na docência na categoria de estágio não obrigatório remunerado. Já a PA 2, estava trabalhando com o aluno diagnosticado com autismo devido à sua classificação no Processo Seletivo Simplificado (PSS) promovido pela prefeitura municipal de Francisco Beltrão.

Diante desses dados, torna-se inevitável o questionamento em torno do perfil profissional desses professores que estavam cursando graduação em outras áreas e estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que não possuem as bases teóricas e didáticas compostas pela grade do curso de graduação em Pedagogia.

Além disso, os 4 professores de apoio não possuem o curso de formação de docentes em nível médio, na Modalidade Normal, que, de acordo com as Orientações Curriculares para o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, do estado do Paraná (2014), contribui no sentido de promover uma formação integrada, já que relaciona as disciplinas da grade curricular do ensino médio com as disciplinas específicas da formação de professores.

Partindo do pressuposto que o processo de apropriação do conhecimento é dialético, é importante ressaltar que o diálogo entre as disciplinas elencadas para o Curso de Formação de Docentes, possuem interfaces que possibilitarão aos estudantes uma formação teórica sólida que contempla a visão de totalidade, materializada na prática de formação nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2014, p. 12).

Ao mesmo tempo, também refletimos sobre qual a concepção de docência que está imbricada nessa prática, levando em consideração que estes professores não haviam concluído suas graduações.

Ao recorrermos à Resolução n.º 2/2015, identificamos que a concepção de docência é entendida no artigo 2º assim:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos,

linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Compreendemos que a definição do conceito de docência presente na Resolução 2/2015 está atrelado à relação entre teoria e prática, pois a docência é vista como uma ação educativa dentro de um processo metódico e intencional, isto é, o trabalho do professor é entendido como uma atividade destinada à formação dos alunos.

Dessa forma, se a docência é vista como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, como é possível um professor que ainda não concluiu sua formação inicial formar alunos abordando todos os aspectos fundamentais para a docência, sobretudo garantindo aos estudantes os conhecimentos específicos da sua área de atuação?

Assim, acreditamos que, para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, é primordial que o professor tenha concluído a graduação em Pedagogia, pois essa formação proporciona aos docentes uma bagagem de conhecimentos teóricos, permitindo que o professor compreenda os processos e embates históricos, sociais, políticos e ideológicos que permearam a constituição da escola pública brasileira, além de conhecerem a relação entre o conhecimento e a aprendizagem dos alunos, e adquirirem as bases didáticas para o planejamento e o ensino das disciplinas específicas dos anos iniciais.

As formações dos professores regentes entrevistados em nível de especialização apresentam uma diferença maior. Pois, mesmo considerando que um professor regente não possui especialização e que os outros três professores possuem, temos um total de 4 especializações em outras áreas, e 1 em Educação Especial.

Com relação às especializações dos professores de apoio, 1 possui especialização em outra área, tendo em vista que os 3 outros professores ainda não concluíram sua formação inicial, pois a PA 1 está cursando graduação em Psicologia, o PA 3 em Letras e a PA 4 em Pedagogia.

Nesse sentido, dos 4 professores de apoio entrevistados, 1 é professor contratado pelo PSS e os outros 3 foram contratados pelo estágio não obrigatório (remunerado). Isto significa que eles estão cursando a formação inicial em graduação e, ao mesmo tempo, atuam como professores de apoio de alunos com autismo.

Entretanto, ao recorrermos à Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, compreendemos que, para atuar no ensino de alunos com deficiência, o documento aponta no parágrafo 3º e inciso IV do artigo 18 que

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001, p. 5).

De acordo com o inciso I da Resolução n.º 2/2001, os professores com especialização em educação especial devem possuir formação inicial preferencialmente de modo concomitante à licenciatura para a educação infantil ou os anos iniciais, isto é, graduação em Pedagogia.

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia, como historicamente vem sendo discutido na literatura por autores que pesquisam a formação de professores, passou por transformações abrangendo, no mesmo curso, diferentes áreas de atuação, o que têm causado uma superficialidade no âmbito dos fundamentos teóricos de cada área, levando à necessidade de se intensificar essa formação inicial nos cursos de formação continuada. Isso significa que nos encontramos em um processo constante de qualificação, desqualificação e requalificação.

Dentro desse processo, Gatti (2008, p. 58) aponta que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Diante desse contexto, ao analisarmos a Deliberação 02/2016 do Paraná que dispõe sobre as normas da modalidade de Educação Especial, identificamos que o documento apresenta muitas semelhanças com a Resolução nacional n.º 2, de 11 de setembro de 2001 sobre os aspectos da formação para atuar na Educação Especial, pois no artigo 32 afirma que a formação de professores para a Educação Especial em nível superior dar-se-á,

“I – em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; II – em curso de pós-graduação específico para Educação Especial; III – em programas de complementação pedagógica, para Educação Especial.” (PARANÁ, 2016. p. 18).

Após a obtenção e análise desses dados, entramos em contato com cada um dos professores que aceitaram participar da entrevista, para agendarmos o dia e o local do encontro.

Além disso, não foi estabelecida uma ordem para a realização das entrevistas, pois elas foram acontecendo conforme a disponibilidade de cada professor.

Para isso, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B, para cada professor, a fim de que estivessem cientes de que a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), além de entregarmos também o roteiro de entrevista, para que pudessem ler as perguntas antes de iniciarmos a gravação da conversa. Dessa forma, o roteiro de entrevista foi elaborado especificamente de acordo com a atuação de cada professor com a criança autista. Assim, tivemos um roteiro para os professores regentes (Apêndice C), um para os professores de apoio (Apêndice D) e um para os professores que atuam no AEE (Apêndice E).

A partir das entrevistas realizadas com os 11 professores, realizamos neste capítulo uma subdivisão em categorias de análise. Assim, a primeira categoria está voltada para a formação continuada dos professores e a segunda categoria aborda aspectos da OTP. Dessa forma, na seção abaixo, é possível compreender os aspectos relacionados ao processo de formação continuada de professores na rede de ensino municipal do município de Francisco Beltrão-PR.

3.1.1 O processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Francisco Beltrão

De acordo com o roteiro de entrevista destinado aos 11 professores, a primeira, a segunda e a terceira questões abordaram aspectos voltados à caracterização dos participantes. Ao observarmos a questão de número 4 voltada à formação continuada, podemos constatar que, em relação à pergunta sobre a existência de uma formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) para os professores regentes do/os aluno/s com autismo as respostas de todos os professores regentes entrevistados foi de que não houve nenhuma formação.

Ao ser questionada, a PR 2 afirmou que apenas os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais participaram das formações continuadas, “*daí eles tentaram passar um pouco mais de informação sobre a questão do autismo e como trabalhar*” (PR 2). A professora regente – PR 1 afirma que não participou de nenhuma formação, apenas a professora de apoio, juntamente com a coordenadora, na qual fizeram algumas atividades.

Ao constatarmos que os 4 professores regentes entrevistados não receberam formação continuada pela SMEC, cabe questionar se esse modelo de formação continuada implementado pelo município de Francisco Beltrão está realmente preocupado com a formação de professores,

a fim de promover a inclusão dos alunos com deficiência, mais especificamente para aqueles que possuem o diagnóstico de TEA.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 39) afirma que

O ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Ao questionar os professores de apoio sobre a existência de uma formação continuada oferecida pela SMEC, do total de 4 professores de apoio entrevistados, a professora de apoio – PA 1 afirmou que durante os 3 meses de atuação com a criança com autismo daquela escola, participou de apenas um curso com vários palestrantes. Entretanto, ao ser questionada sobre os conteúdos abordados nesse curso, não lembrava exatamente, mas destacou que era voltado ao trabalho com alunos autistas. Já a PA 2 de outra escola informou que, mesmo atuando durante todo o ano letivo na mesma escola, não recebeu nenhuma formação continuada da SMEC.

Diante da fala da PA 2, procuramos identificar se a PR 2 e a PAEE 2 participaram de algum curso de formação continuada, tendo em vista que essas três professoras trabalham na mesma escola. Assim, na fala da PR 2 fica explícito a não participação em nenhum curso de formação continuada, mas a PAEE 2 afirma que fez alguns cursos e posteriormente tentou repassar algumas dessas informações a PR 2.

Dessa forma, podemos nos questionar: Por que existe essa diferença com relação ao acesso aos cursos de formação continuada, em que professores de apoio e do AEE de algumas escolas participam e de outras escolas participam apenas os professores do AEE, tendo em vista que todos atuam no mesmo município e trabalham com alunos que possuem autismo? Seria essa uma questão de falta de comunicação entre a SMEC e as escolas? Ou uma precária tentativa de padronização, em que apenas os professores do AEE participariam das formações e, posteriormente, repassariam as informações aos professores regentes e de apoio?

Com base nessa situação, constatamos que a falta de padronização quanto ao acesso dos professores aos cursos de formação continuada gera a fragilização da ação docente no trabalho desenvolvido com os alunos que possuem autismo, deixando essas crianças à margem da sorte ou do azar de terem professores que participaram ou não dessas formações.

Um terceiro professor de apoio – PA 3 de outra escola explicou que participou de algumas formações:

“Teve umas duas ou três que eu fui [...]. Eram palestras com pais e professores de alunos. Pais que têm filhos autistas que passaram essa caminhada toda junto com eles e

professores que vêm nessa carreira há muito tempo já. Eles deram essas palestras pra mostrar pra nós alguns métodos de como trabalhar com essa criança, como ter um desenvolvimento melhor com ela, como ajudar ela a superar as próprias necessidades.” (PA 3)

Já a PA 4 nos informou que o Centro Municipal de Apoio Educacional Multidisciplinar (CEMAEM) ofereceu alguns cursos voltados para o trabalho com alunos diagnosticados com autismo, mas que não pôde participar, pois frequentava a universidade no período em que esses cursos eram oferecidos.

Assim, ao entrevistar as 3 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE na sala de recursos multifuncionais, para compreender de qual forma, com qual frequência e quais conteúdos foram trabalhados nessas formações, a professora do AEE – PAEE 1 explicou que formação *“especificamente pra trabalhar com alunos autistas não. Oferecem pra gente uma formação enquanto sala de recurso, mas aí você tem DI, DA, aí tu tem o TDH, transtornos, mas não especificamente do autismo”*.

Quando questionamos a PAEE 2 sobre os cursos de formação continuada, ela nos informou que

“[...] teve alguns cursos, na verdade eu considerei muito pouco pra gente estar atuando com autistas. Mas os cursos eram voltados para todas as áreas especiais, ele não era focado só pro autista. [...] Os cursos não tinham uma sequência lógica do primeiro encontro com o segundo. Então era assim, conforme iam surgindo questões pra eles repassarem pra gente, eles também chamavam a gente pra nos informar, orientavam como deveria se proceder, mas eu considerei muito pouco, as orientações foram bem repassadas, não tenho nada pra reclamar, mas eu acredito que poderia ter mais foco.” (PAEE 2)

Já a PAEE 3 informou que

“Esse ano se eu não me engano só teve três vezes. Uma primeira vez foi só pra passar umas novas regras que tinham mudado, pra fazer aquele plano individual que cada um de nós temos que fazer né, [...] pra deixar nos arquivos [...]. E sobre os conteúdos, quase sempre é sobre as crianças com algum déficit de deficiência e aprendizagem, ou a maioria mesmo é voltado para o autista mesmo. Tem bastante palestra, bastante coisa sobre autismo, a maioria deles é.” (PAEE 3)

Diante das falas da PAEE 2 e da PAEE 3, é possível perceber uma contradição, pois a PAEE 2 afirmou que nos cursos de formação continuada houve pouca abrangência para a área do autismo. Já a PAEE 3 disse que a maioria dos cursos de formação continuada ofertada pela SMEC foi sobre o autismo. A PAEE 1 também afirmou que nos cursos de formação continuada eram abordadas questões voltadas à sala de recursos como um todo, mas não especificamente para trabalhar com alunos que possuem autismo.

Nesse caso, não sabemos se a PAEE 3 frequentou os mesmos cursos de formação continuada que a PAEE 1 e a PAEE 2, ou se ela não se sentiu à vontade para afirmar, no dia da entrevista, que nestes cursos foram pouco abordados assuntos sobre o autismo.

Tendo em vista que os 4 professores regentes e 1 professor de apoio informaram que não receberam formação continuada pela SMEC, e ao perguntarmos se buscaram alguma formação em outros espaços, identificamos que, com relação aos professores regentes, três afirmaram que buscaram informações na internet, em livros, ou em cursos que fazem de maneira particular, e um deles informou que não buscou por falta de tempo.

Quando perguntamos aos professores de apoio se buscam uma formação em outros espaços, percebemos que todos buscaram, pois procuram informações na internet e em livros, assim como as professoras que atuam no AEE, que também afirmaram buscar mais informações em livros, cursos ou em especializações.

Por fim, a última pergunta relacionada à formação continuada dos professores questiona se essa formação auxilia no desempenho da função de cada professor em sala de aula e em quais aspectos. Dessa forma, tendo em vista que os professores regentes entrevistados já haviam afirmado em outra questão que não participaram de nenhuma formação promovida pela SMEC, durante a entrevista reelaboramos essa questão e os questionamos se a formação que buscam de forma autodidata contribui para o trabalho em sala de aula. Assim, todos afirmaram que os conhecimentos buscados individualmente sempre contribuem.

Ao considerarmos que os professores regentes não receberam da SMEC uma formação continuada para trabalhar com os alunos diagnosticados com autismo, não há como não sentir a falta de uma política pública de formação que esteja voltada para todos os professores que atuam diretamente com crianças que possuem autismo.

Além disso, se não há uma política de formação de professores, conseqüentemente isso contribui para que os próprios docentes se sintam individualmente e os únicos responsáveis pelo seu processo de conhecimento sobre o assunto. E tudo isso acaba por construir uma falsa impressão de que o aluno com autismo é responsabilidade apenas de seu professor de apoio, ou do professor regente, quando na verdade o aluno pertence a escola como um todo.

Diante dessa situação, é inevitável não nos reportarmos a Paro (2018, p. 112-113), quando afirma que

Se o ofício docente é equiparado a outro ofício qualquer, quando a atividade fracassa, não alcançando os resultados esperados, a culpa é quase sempre atribuída unicamente ao trabalhador (no caso, o professor) que não é qualificado ou que não se dedica a sua função. Isso tem funcionado como álibi ao Estado, para responsabilizar os docentes em lugar de garantir condições objetivas adequadas ao trabalho do magistério.

Nesta direção, Freitas (2003) corrobora com essa afirmação destacando que, devido às influências do capitalismo na educação, a concepção de competência passou a ser adicionada

ao novo perfil profissional de professores, gerando um processo de individualização e uma busca pessoal pelo aprimoramento profissional, culminando no afastamento dos professores enquanto classe. Isso contribui para fragilizar a categoria no sentido de requerer melhores condições de trabalho para o coletivo, e dentre elas ações que fortaleçam a formação continuada a partir das necessidades da prática educativa.

Analisando as respostas dos professores de apoio ao serem questionados se essa formação continuada que receberam auxilia no desempenho da função de cada professor em sala de aula e em quais aspectos, identificamos que a PA 1, que por não lembrar exatamente sobre o que foi abordado no encontro em que participou, afirmou que consegue aprender mais no dia a dia com a criança autista que no curso: “[...] *porque lá, querendo ou não é muito teórico, é muito bonitinho, entende? Aí no dia-a-dia é outra coisa, e vai mudar muito de criança pra criança.*”

Diante da afirmação acima, quando o PA 1 relata aprender mais com a criança no cotidiano escolar que no curso de formação continuada, é importante destacarmos o conceito de prática. De acordo com Schmied-Kowarzik (1983, p. 20),

Por prática designa-se originalmente toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. E justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija.

Nesse sentido, considerando que a prática não se desvincula da teoria, para que o trabalho no cotidiano escolar aconteça, ele sempre trará como base uma teoria, seja de forma explícita e intencional, ou de forma implícita e por repetição, mas a teoria sempre estará presente no desenvolvimento de qualquer prática.

A PA 2 afirmou que “*como não existe a formação continuada, então eu busco em outros espaços e ela com certeza contribui*”. Dessa forma, outra professora de apoio mencionou que as informações buscadas na internet contribuíram, como na compreensão do grau de autismo do aluno com o qual ela trabalhou possui.

O PA 3 destaca:

“Essa é uma questão complicada, como eu não sou formado pra dar aula pra aluno com deficiência, ou aluno com alguma necessidade especial, já faz uma formação deficitária e eu acredito que pra você estar apto mesmo pra trabalhar com isso, exige muito estudo e muito tempo de dedicação, e há coisas que não estão sendo viáveis nem pra prefeitura, nem no nível de país, em nível de estado.” (PA 3)

Esse mesmo questionamento, quando feito para as professoras que atuam no AEE, mostra, por exemplo, o que a PAEE 1 pensa, pois “[...] *a formação que eu busco fora sim, ela*

contribui porque eu consigo resgatar um pouquinho do que eles me dizem lá e fazer um elo entre a teoria e a prática”. Já a PAEE 2 e a PAEE 3 afirmaram que a formação continuada que recebem da SMEC sempre contribui de alguma forma.

Nesse sentido, também questionamos os professores sobre o que consideram importante ser abordado na formação continuada para o trabalho com os alunos autistas. Ao questionar os professores regentes sobre essa questão, a PR 1 afirmou que

“Eu acho que assim, desde as características, porque eu não sabia que a característica do barulho, por exemplo, pra eles irrita. Então coisa básica sabe, quais são as características deles? E às vezes a gente se pergunta: Será que nós estamos fazendo o suficiente? A gente está cobrando de mais ou a gente está cobrando de menos? A que ponto nós estamos em relação a ele, isso a gente se pergunta todos os dias, porque a gente não tem uma resposta.” (PR 1)

A PR 2 acredita que

“Eu acho que tudo vem pelo exemplo, como um espelho. Então esse curso tem que vir de alguém ou de vários que deem exemplos de que nível estava o aluno, como que ele correspondia, como que era trabalhado, como que ele agia. Porque, quando vem o aluno pra mim e eu consigo observar em qual nível ele está, e como ele corresponde não que vá dá certo, mas eu sei mais ou menos nortear aquilo e começar a trabalhar, que eu não tenha que ficar adivinhando ou começar tudo de novo, porque perde tempo.” (PR 2)

A PR 3 relatou que gostaria que fosse abordado nas formações continuadas alguns aspectos voltados para *“[...] ideias de alguns materiais que a gente pode estar usando que vai facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo”*.

Quando questionamos os professores de apoio sobre o que consideram importante ser abordado na formação continuada para o trabalho com alunos autistas, a PA 2 afirmou:

“Eu acho que a gente sempre tem que tá aprendendo coisas, porque, tanto o autismo ou qualquer outra deficiência, então a gente vai ter que tá fazendo curso, se especializando, porque cada dia vai aparecer uma coisa diferente. Então acho que [...] os professores de apoio deveriam ter uma hora por semana, duas horas um curso, né pra gente sempre tá se especializando nesta área. Porque às vezes cai uma criança no teu colo, você é uma professora auxiliar, você vai começar por onde? Às vezes a gente acaba prejudicando a criança até aprender, então se você sabe, já tem uma noção, você já sabe por onde começar. Então caso tivesse uma formação, seria algo que englobasse tudo, desde aspectos da característica, como trabalhar, atividades.” (PA 2)

O PA 3 nos informou que

“Eu acho que tanto pra mim como para os outros professores de apoio, nessas palestras, nesses encontros eles deveriam fornecer assim, um material mais físico mesmo. Mostrar por exemplo: Um alfabeto desenvolvido desse jeito; o desenho do alfabeto é esse aqui, nós usamos esse [...]. Então eu acho que reunir conteúdo, reunir artigos, reunir coisas assim, e pedir pra nós lermos esse material. Aí ter um e-mail com um jack box com as coisas colocadas lá para que a gente leia os artigos.” (PA 3)

Mas, ao questionarmos sobre o que consideram importante ser abordado na formação continuada para o trabalho com os alunos autistas, a PA 4 afirmou que deveria

“Ter a explicação de que cada criança é de um jeito [...], essa criança pode isso ou aquilo, explicar conforme o tipo de autismo. Dar uma explicação de como você ter a relação com a criança. Que às vezes se é uma professora mais crua no assunto, saber mais como se relacionar com a criança, também como fazer as atividades, como eu posso estar me direcionando com ele, ensinando ele [...].” (PA 4)

Diante das afirmações acima das a PA 2, o PA3 e a PA 4, é possível identificar o anseio desses professores em aprenderem nos cursos de formação continuada conhecimentos que possam contribuir para o trabalho em sala de aula com os alunos que possuem autismo. Essas sugestões a respeito do que os professores consideram importante ser abordado nos cursos de formação continuada apontam para um caminho que pode ser diferente daquilo que Gatti (2008) afirma que está posto, isto é, de que muitas das iniciativas públicas de formação continuada assumiram uma característica de programas compensatórios ao invés da preocupação com o aprofundamento do conhecimento, sendo então desenvolvidos com a finalidade de suprir a “má-formação” anterior, alterando a finalidade inicial dessa formação, no qual deveria estar voltada para o aperfeiçoamento profissional.

Ao ser questionada, a PAEE 2 aponta:

“A Secretaria de Educação, enquanto organização deveria fazer, não vou dizer como, mas fazer um trabalho mais focado para o autista nas formações, e ter formações de mais longo prazo, e que tenha uma sequência lógica de acontecimentos durante o processo, que tenha uma lógica inicial [...].” (PAEE 2)

Diante da afirmação acima da PAEE 2 sobre a falta de uma periodicidade e uma continuidade na oferta dessas formações vemos, de acordo com Gatti (2008), ser um reflexo de fatores históricos ligados à formação de professores no Brasil. Pois, conforme a autora, nos últimos anos do século XX a ideia de atualização profissional constante se tornou forte nos países desenvolvidos, sobretudo nos setores profissionais e universitários. Nesse sentido, “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”. (GATTI, 2008, p. 58). Porém, a autora afirma que no Brasil houve a assimilação dessa concepção de educação continuada, associada ao suprimimento de uma formação deficitária, sem haver muita preocupação com o aprofundamento dos conhecimentos. Nesse sentido,

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. (GATTI, 2008, p. 60-61).

Além dos apontamentos voltados à questão da periodicidade das formações, a PAEE 2 também destacou outro elemento que considera importante ser abordado nos cursos de formação continuada:

“E que durante esse ano, dentro dessa formação aconteça à prática também, porque não adianta ficar só na oralidade, no teórico, que a gente não consegue visualizar muito, porque o teórico é uma coisa e a prática é totalmente o contrário e às vezes o teórico dá certo, às vezes ele não dá certo. A maioria das vezes o teórico não dá certo, você tem que ter um bom jogo de cintura, um bom entendimento pedagógico pra você dar conta ou nem dar conta, pra você pelo menos conseguir fazer com que aquele aluno aprenda alguma coisa pra vida dele.” (PAEE 2)

Com base na afirmação da PAEE 2, em que o conhecimento teórico “é uma coisa e a prática é totalmente o contrário”, retomamos ao conceito de prática já citado acima, no qual Schmied Kowarzik (1983) coloca que a prática é a atividade humana que não acontece de forma natural, e por isso, exige uma decisão consciente que sempre pressupõe de elementos teóricos, isto é, a prática exige uma teoria que a fundamente. Assim, para que a prática aconteça, ela sempre terá como base uma teoria, seja de forma consciente e explícita, seja de forma inconsciente (pela reprodução) e implícita.

Outro apontamento feito pela PAEE 2 sobre o que considera importante ser abordado nos cursos de formação continuada é que

“[...] poderia ter momentos dentro dessa formação em que os autistas fossem convidados a participar e que algo, algum tema abordado nessa formação fosse praticado com eles, e que a gente visualizasse a reação deles na hora, na prática. Vamos supor assim: tem que trabalhar partindo do que o aluno autista conhece, mas aí eu preciso ver se aquilo que está teorizado no papel vai funcionar na prática. Então trazer o autista naquele momento participar daquele momento de formação, é isso que eu acho que falta pra que o professor que está lá em formação ele visualize.” (PAEE 2)

Podemos perceber que a PAEE 2 sente falta de um curso de formação continuada que relacione a teoria com a prática. Entretanto, a PAEE 3 afirmou que nos cursos

“[...] até hoje tudo que foi abordado nas formações está sendo utilizado. Eles abordam sempre mostrando casos de autistas, como que é trabalhado com esses autistas, coisas que você pode fazer com eles. [...] O que a gente recebe nos cursos é: foi trabalhado assim e assim; com a criança autista você pode trabalhar isso, isso e isso. Então você trabalha com uns e vê que dá certo e tem uns que não dá, aí vai adaptando, vai mudando [...]” (PAEE 3)

Nesse sentido, sentimos a necessidade de compreender de fato qual a frequência e os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada destinados aos professores municipais. Assim, após as entrevistas, protocolamos o processo 1612/2020 na Secretaria Municipal de Educação do município de Francisco Beltrão, a fim de obter informações referentes ao cronograma de formações continuadas destinadas aos professores da rede, bem como os conteúdos dessas respectivas formações, desde 2013 até 2019.

A escolha de 2013 foi em decorrência de ser o primeiro ano de implantação da Lei n.º 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; e altera

o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, sancionada em de 27 de dezembro de 2012, pela então presidenta da República, Dilma Rousseff.

Outro aspecto que assinalamos sobre a escolha do ano de 2013, foi em virtude do município de Francisco Beltrão, ao demonstrar um compromisso em adequar a política municipal à política nacional, ter instituído a Lei nº 4.096 no dia 23 de setembro de 2013, sobre a criação da Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em Francisco Beltrão, Estado do Paraná.

Em resposta ao protocolo encaminhado à SMEC, recebemos a afirmação de que os dados já haviam sido repassados, pois os que se encontravam no setor psicopedagógico tinham sido entregues em mãos. Entretanto, o setor psicopedagógico repassou as informações sobre o conteúdo e a frequência das formações continuadas apenas dos anos de 2019, 2018 e 2017, ficando faltando os dados dos anos de 2016, 2015, 2014 e de 2013.

Diante disso, explicamos novamente quais eram os dados dos quais precisávamos para a pesquisa, e então, recebemos a autorização da secretária de educação para realizarmos a coleta dos dados no acervo de documentos da SMEC.

Permanecemos durante três manhãs no desenvolvimento da coleta de dados referente à frequência e aos conteúdos abordados nos cursos de formação continuada voltados para os professores municipais nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Para a coleta dessas informações, a SMEC nos forneceu as atas nas quais estão registrados todos os cursos ofertados aos professores municipais, como também disponibilizou todos os certificados de cursos já ministrados aos professores da rede.

Após a coleta dos dados, pudemos identificar quantas formações voltadas especificamente sobre o autismo foram desenvolvidas em cada ano.

Quadro 5 – Cronograma de formações continuadas fornecidas pela SMEC aos professores da rede municipal sobre autismo

ANO	FORMAÇÕES SOBRE AUTISMO	ASSUNTOS/TEMAS DAS FORMAÇÕES SOBRE AUTISMO
2013	4	* Curso: Autismo – Sala de Recursos Multifuncional – Séries Iniciais; * Curso de Extensão: “Um Olhar Diferente sobre Autismo” (UNIOESTE); ¹¹ * Curso: Adaptações Curriculares e Transtornos Globais do Desenvolvimento – Sala de Recursos Multifuncional – Séries Iniciais, * Curso: Avaliação no Contexto Escolar e Adaptações Curriculares e Transtornos Globais do Desenvolvimento-Sala de Recurso Multifuncional – Séries Iniciais.
2014	0	
2015	0	
2016	1	* Curso de Extensão: Autismo e Mediação Escola: Teoria e Prática (UNIOESTE)
2017	0	
2018	0	
2019	2	Workshop: *Autismo: Atualmente TEA – Transtorno do Espectro Autista; * TEA – Transtorno do Espectro Autista: Família, Equipe profissional e Escola à Inclusão.

Fonte: Dados fornecidos pela SMEC de Francisco Beltrão-PR. Elaborado pela autora.

Durante a coleta das informações, tanto nos registros das atas quanto nos certificados, não encontramos formações específicas sobre autismo nos anos de 2014, 2015 e 2017. Porém, pode ser que foram desenvolvidas algumas formações sobre autismo nesses dois anos, entretanto, não encontramos nenhum dado que comprove a existência de cursos sobre esse assunto nos documentos disponibilizados. Esta é uma questão importante do ponto de vista de implantação de um sistema de registro com fins de avaliar e projetar as formações futuras. Considerando que as escolas, os professores, os estudantes e as problemáticas não são transitórias, ao contrário da equipe da SMEC que muda a cada gestão, faz-se necessário implementar políticas formativas amplas, contínuas com ações para serem desenvolvidas a curto, médio e a longo prazo. Assim, podemos avaliar a formação continuada não como bloco de conteúdos fragmentados, mas organizada e sistematizada.

Com relação ao ano de 2018, também não identificamos nenhum registro de curso voltado especificamente ao autismo. Mas os dados desse ano, assim como dos anos de 2017 e de 2019, nos foram repassados pelo setor psicopedagógico da SMEC, o qual ficou responsável

¹¹ O curso de extensão “Um Olhar Diferente sobre Autismo” foi ofertado aos professores da rede regular de ensino do município de Francisco Beltrão por meio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Essa parceria que existe entre a SMEC e as universidades públicas ou privadas para a execução dos cursos de formação continuada, é uma prática plausível e que deve ser cada vez mais disseminada, pois proporciona aos professores um embasamento teórico - científico que relacionado com a experiência prática, permite a construção da práxis educativa. Vale destacar que tanto em 2013 quanto em 2016 a SMEC colaborou financeiramente para a contratação dos palestrantes que ofereceram esses cursos.

pelas formações dos professores. Dessa forma, estamos afirmando que não houve formação nesse ano diante da análise do cronograma de conteúdos/atividades desenvolvidas durante o referido período, mas ao mesmo tempo não sabemos se nesses encontros foram trazidas algumas questões sobre o autismo e apenas não foram registradas.

Diante das informações a respeito dos conteúdos de formação continuada, torna-se aparente o que a PAEE 2 apontou a respeito da necessidade de haver uma sequência lógica de conteúdos, de forma que os assuntos abordados tenham uma periodicidade maior.

Nesse sentido, Freitas (2006, p. 178) aponta que

Com base na complexidade do ato educativo, consideramos que são necessários modelos de formação não categoriais, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que gerem modos de pensamento e ação próprios a profissionais críticos-reflexivos capazes de trabalhar individual e coletivamente com outros profissionais.

Dessa forma, levando em consideração tudo o que foi apresentado no âmbito da formação continuada pelos professores durante as entrevistas, bem como o cronograma de formações continuadas fornecido pela SMEC, acreditamos na importância de abordar nos cursos de formação continuada, uma proposta voltada para a educação inclusiva. Pois, segundo Cardoso (2003, p. 25), “A Escola Inclusiva educa todos os alunos na rede regular de ensino, [...] é o espaço ao qual todos pertencem, são aceitos, apoiados pelos membros da comunidade escolar”.

Contreras (2012) destaca que a primeira dimensão que compõe a profissionalidade docente é o compromisso moral, isto é, está acima de qualquer obrigação contratual. Assim,

[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado. (CONTRERAS, 2012, p. 85).

Queremos também destacar que o ato de ensinar não se equipara a uma receita de bolo, assim como afirmou o PR 4: “*Nós professores, nós gostamos de receitas, mas não existe uma receita de dizer pra esses alunos, você faz assim que ele vai aprender [...]*”. O que podemos fazer é apontar um caminho, e fornecer as bases teóricas para que o professor possa se instrumentalizar e com isso, consiga adaptar suas estratégias didáticas para cada aluno.

Após coletar os dados referentes às formações continuadas que a SMEC ofertou aos professores municipais, entregamos um ofício para a diretora do Centro Municipal de Apoio

Educacional Multidisciplinar Maria de Fátima Péres Oliveira (CEMAEM), Giuliana Picanzo de Moraes, com o intuito de obter o cronograma¹² de formação continuada destinada aos professores da rede municipal de ensino, e os respectivos conteúdos dessas formações, no ano de 2019. Entretanto, embora o CEMAEM exista desde 2018, em conversa com a atual diretora do centro, apenas em 2019 foi iniciado o processo de formações continuadas voltado aos professores do município, pois, em 2018, o centro possuía outra conotação de atendimento.

Antes da criação do CEMAEM, a instituição que atendia as crianças que possuem autismo era a Associação de Proteção à Pessoa com Transtorno de Espectro Autista de Francisco Beltrão – Arcanjo Rafael (AMA-FB). De acordo com o artigo 4º do Estatuto da AMA-FB, a instituição “foi fundada em Assembleia realizada em 26 de abril de 2013, regendo-se por este estatuto e pela Lei 10.406 de 10 de Janeiro de 2002, artigos 53 a 61 e demais legislações pertinentes ao assunto”. (AMA, 2013, s.p.). Com base no artigo 5º, a AMA foi fundada com os objetivos e finalidades de “assistir aos autistas e TGD, sem distinção de sexo, raça, cor, condição social, religião e opção política, desenvolvendo programas de amparo, adaptação, reabilitação, educação, socialização e inclusão social”. (AMA, 2013, s.p.).

Em 2017, conforme ATA 02/2017 – Diretoria da AMA-FB, no dia 25 de setembro, o então prefeito do município de Francisco Beltrão, Cléber Fontana, em reunião com os membros da diretoria da AMA-FB, explicou que o Marco Legal das Organizações Cívicas ou Sociais, legislação que entrou em vigor no início de 2017,

[...] estabelece um limite percentual que o município pode dispensar para as entidades. Quando as entidades, para poderem funcionar, precisam de um repasse muito grande de recursos do município, o mais adequado é o município assumir a instituição. [...] Nesse sentido propôs que o município assumisse os serviços da AMA, bancando com as despesas de manutenção da estrutura física e do pagamento dos profissionais. A ideia é que a AMA, torne-se um Centro de Atendimento Educacional Especializado para os autistas. O prefeito e a procuradora do município, deixaram claro que se a diretoria aceitar a proposta, toda a administração do Centro Especializado passa para a secretaria municipal de educação e a AMA, poderá apenas colaborar na organização da proposta e fiscalizar o trabalho. (AMA, 2017, p. 1).

Assim, a presidente da Associação, Juliane Castanha e os demais membros da direção da AMA, aceitaram a proposta do prefeito e agradeceram a iniciativa, tendo em vista que o

¹² Não foi possível obter o cronograma de formação continuada promovido pelo CEMAEM destinado aos professores municipais, pois, devido à pandemia do novo coronavírus, a diretora do centro precisou estar afastada de sua função por pertencer ao grupo de risco. Assim, o cargo de direção do centro foi substituído por outra pessoa, entretanto, não conseguimos entrar em contato, pois devido a pandemia os atendimentos presenciais no CEMAEM foram muito reduzidos, e em contrapartida a equipe do centro precisou encontrar outras formas de desenvolverem seus trabalhos, dificultando ainda mais o contato com a diretora, para a coleta dos dados.

atendimento às crianças com autismo é de responsabilidade do poder público. Entretanto, quando a AMA passou a ser um Centro de Atendimento Educacional Especializado para as crianças com autismo, ocorreu a fragilização dos pais, pois estes perderam a força política já que não puderam mais participar ativamente sobre a tomada de decisões da instituição.

Dessa forma, reiteramos que a interação das famílias com a escola favorece o processo de inclusão dos alunos, pois a escola complementa as ações desenvolvidas pela família e a família complementa as ações desenvolvidas pela escola contribuindo para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

3.1.2 A OTP e suas implicações no trabalho docente

Diante dos dados apontados anteriormente a respeito das formações continuadas ofertadas aos professores que atuam na rede municipal de Francisco Beltrão, analisamos nesta categoria, como esses professores organizam seu trabalho pedagógico em sala de aula, abarcando o ensino de alunos com autismo tendo em vista que muitas vezes não possuem uma formação específica para isso.

Nesse sentido, analisamos inicialmente a concepção de OTP para cada professor entrevistado.

Dessa forma, ao observar as respostas dos professores regentes, percebemos que para a PR 1 essa OTP está atrelada ao planejamento, no qual são discutidos quais conteúdos serão trabalhados, bem como de que forma serão abordados esses conteúdos. Nesse sentido, a PR 3 também compreende que a OTP está voltada para a elaboração dos planejamentos de aula, mas *“pensando numa sequência, não coisas fragmentadas, tentando buscar sempre um gancho com outras coisas e quando você faz a sua organização do trabalho pedagógico acho que você consegue alcançar os objetivos”*.

Já para o PR 4 de uma turma de 5º ano, a OTP, quando voltada para o ensino do aluno com TEA, está atrelado às adaptações curriculares e didáticas que necessitam ser desenvolvidas para que o estudante aprenda. Entretanto, destaca que

“[...] Se você for ver, parece que a palavra adaptação curricular ela é fácil de encaixar em tudo, mas não é. Se você pegar um nível, por exemplo, que o aluno autista, até o nível mental dele não é uma criança de 9/10 anos, como eu tenho aqui, é complicado pra ele entender um texto. Como que você vai pegar um texto de Geografia, um texto de História, um próprio texto de Ciências, que discute coisas assim da vivência que muitas vezes ele não teve, e você adaptar, é bem complicado a adaptação.” (PR 4)

Com relação aos professores de apoio, identificamos que todos afirmaram que a OTP é o planejamento desenvolvido pensando no que e para que ensinar.

Também fizemos essa pergunta às professoras do AEE, sendo que para elas a OTP está ligada ao planejamento e às estratégias didáticas para o desenvolvimento da aula. Assim, a PAEE 1 acredita que “[...] você tem que pensar na sala de aula, nas estratégias que você tem que fazer, e quais são as metas que você quer atingir [...]”. De acordo com a PAEE 2,

“Organizar o trabalho pedagógico começa muito antes de você sentar e pôr no papel. Ele começa quando você começa pensar naquela criança que têm aquela especialidade e o que é que você vai conseguir atingir e o que vai ser importante que ela aprenda, dependendo do grau da dificuldade que ela tem. Então, o que eu quero que essa criança aprenda diante do que ela tem de especialidade?” (PAEE 2)

Nossa compreensão a respeito da OTP parte do pressuposto de que essa organização não está apenas restrita à sala de aula no âmbito da ação docente, mas sim, acreditamos que também faz parte da prática institucional como um todo. Além disso, Freitas (1994, p. 96) afirma que

[...] A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento [...], através do trabalho com valor social [...]; a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Considerando a afirmação acima, de que a finalidade da OTP deve ser a produção de conhecimento, Paro (2018) afirma que o produto do processo educativo consiste em formar alunos que tenham incorporado em sua personalidade uma porção de cultura por meio do ensino. Nesse sentido, Paro (2018, p. 70) ainda destaca que “estes são processos muito mais complexos do que produzir certificados que nada certificam ou realizar ‘avaliações’ em larga escala para produzir ranques que nenhum benefício trazem ao ensino”.

A próxima questão com relação à OTP está relacionada à forma como cada professor regente e professor de apoio organizam o seu trabalho pedagógico em sala de aula, abarcando o ensino de aluno/s com autismo e os demais alunos da turma.

Dessa forma, a PR 1 destacou que, como o aluno com autismo conseguia desenvolver a maioria das atividades que eram propostas para a turma como um todo, “[...] então são pouquíssimas atividades que a gente tem que adaptar, ele consegue acompanhar, ele tem as suas limitações, como qualquer outras crianças, mas ele consegue acompanhar [...]”. Por isso, a forma que a PR 1 encontrou foi criar uma pasta com diversas atividades adaptadas, “[...] sempre que a gente percebia que tinha alguma atividade às vezes, que essa está mais difícil de trabalhar com ele, a gente ia lá e pegava uma outra [...]”.

A PA 1 afirmou que

“No caso eu não tenho hora atividade, então o que a professora regente me passa, aí, porque eu já peguei agora, faz o quê, 2 meses que eu estou com ele, então eu já peguei [...] o caminho andado, entende? Só que, até no começo a gente pediu se eu não poderia ter uma hora atividade, mas como eu sou estagiária eu não tenho, e quem sabe agora, no outro ano, se eu ficar realmente com ele, eu também vou trazer alguma coisa, mas não tem muita necessidade, porque como a professora regente falou, ele acompanha, sabe?” (PA 1).

A OTP adotada pela PR 2 se constituiu na elaboração de diferentes planejamentos de aula voltados especificamente para atender às necessidades de cada aluno. Assim, “[...] *eu tinha que planejar pensando em 5 planos de aula, porque um plano eu vou usar com 20, e os outros 5 eu tinha que ter 5 coisas na mão pra mim poder trabalhar com cada um de um jeito, é bem trabalhoso*”.

Para Freitas (2006), é importante que na formação dos professores sejam rompidas as representações estereotipadas de alunos com deficiência, além de discutir questões voltadas à função social da escola e sobre a importância de seu trabalho, “[...] considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor”. (FREITAS, 2006, p. 170).

Ao analisar as percepções dos professores a respeito das representações que possuem dos alunos com deficiência, sobretudo dos que possuem autismo, novamente destacamos a fala da PAEE 2, quando afirma que nos cursos de formação de professores “[...] *poderia ter momentos dentro dessa formação em que os autistas fossem convidados a participar e que algo, algum tema abordado nessa formação fosse praticado com eles, e que a gente visualizasse a reação deles na hora, na prática [...]*”. Nesse sentido, é possível perceber na fala da professora sua visão estereotipada dos alunos com autismo, e isso acontece, segundo Freitas (2006, p. 170), quando se idealiza um “aluno padrão [...] sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como condição excepcional”.

Outro aspecto importante que podemos ressaltar sobre essa idealização de um “aluno padrão”, é que existe uma diversidade entre os próprios alunos com autismo, pois cada criança possui suas particularidades e individualidades e, por isso, não há como pensar em uma formação generalizada que vá contemplar todos os alunos com autismo, pois o comportamento de cada criança não é homogêneo.

Além disso, a PR 2 destaca que, como a criança com autismo possuía uma professora de apoio, então para a essa organização,

“[...] eu falava assim: cola no teu portfólio assim e faz isso, que eu vou fazer isso com os outros alunos [...]. Com o aluno autista, a professora de apoio trabalhava na leitura, porque muitas vezes ele não queria escrever nada, apesar de estar lendo [...]” (PR 2)

Para a PA 2, a OTP voltado ao aluno com autismo é desenvolvida a partir do planejamento das atividades adaptadas.

A OTP da PR 3, tendo em vista que trabalhava com uma turma de 1º ano, o qual está em um processo de alfabetização, na maioria das vezes foi trabalhado utilizando “[...] *as mesmas atividades só que com uma explicação diferenciada e cobrando a questão do som das letras, do alfabeto, porque no início ele tinha bastante dificuldade com isso, de memorização, que é uma coisa muito dele [...]*”.

Já o PA 3 afirma que

“Eu fui testando, no caso, tentando um método, tentando outro, até que eu uso o mesmo método até hoje, que é aquele ensino regrado. Porque a gente chegar ali e tem o cabeçalho, por exemplo, a gente chega pra fazer, eu e ele, daí eu vou ditando as letras, aí eu faço, por exemplo, sílabas, pra ele escrever a sílaba inteira, e assim eu estou nesse processo há mais de uns 8 meses, mais ou menos. É uma coisa que é bem repetitiva, só que eu sinto que nas vezes que eu faço as repetições, que esse método de repetir, repetir, repetir pro aluno autista ele facilita, é mais fácil porque eles são apegados ao cotidiano, a uma rotina, e esse método assim de trabalhar, de fazer sempre uma coisa parecida, e fica sempre buscando ir pelo mesmo viés, não ficar trocando. Por exemplo, quando eu falei que ele é um aluno visual, no caso, usar o visual dele, é sempre a minha primeira instância de trabalho.” (PA 3)

Já para o PR 4, a OTP acontece nos momentos da aula em que os alunos fazem atividades com material concreto. Por exemplo:

“[...] Quando a gente está lidando com uma atividade, por exemplo, que têm uma reta, um desenho, um recorte, uma dobradura e tal, daí ele entra no mesmo ritmo, porque ele é capaz de fazer também e acompanhar, que toda atividade que eu faço com os alunos eu faço junto, então se eu estou fazendo um círculo, se eu estou recortando, se nós estamos dobrando, eu estou mostrando no quadro junto com eles, estou mostrando como que faz então o aluno autista também tem condições de ver esse processo. É nesses momentos que eu penso que a gente acaba conseguindo fazer alguma coisa que o aluno autista está mais dentro do 5º ano, fora isso é um trabalho específico de alfabetização mesmo.” (PR 4)

De acordo com a PA 4, a OTP era voltada para o auxílio do aluno com autismo durante o desenvolvimento das atividades, pois

“Ele não sabia ler, então eu tinha que estar junto com ele, então eu tentava fazer ele ler, mas depois eu lia pra ele ver como era, porque, do jeito que ele lê, às vezes ele não entendia o que era a palavra. Se fosse uma leitura de uma historinha, ele já não conseguia interpretar a história. Mas quando eu perguntava pra ele dá historinha que eu contei, ele conseguia me responder, porque eu lia pra ele, aí ele entendia melhor, mas se fosse deixar ele ler sozinho e responder ele não ia conseguir, porque como ele não lê ainda bem, ele não sabe sozinho ainda.” (PA 4)

Com base nas falas do PR 4 e da PA 4, conseguimos perceber a preocupação em relação à participação do aluno com autismo das mesmas atividades que os outros alunos da turma, além de terem um olhar voltado para as particularidades desse aluno, observando o que ele consegue fazer e auxiliando no que possui dificuldades, pois ações como essa corroboram para

o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, já que vão além de deixar a criança fazer apenas aquilo que já domina.

Nesse sentido, tanto o PR 4 quanto a PA 4 estão desenvolvendo de fato a educação inclusiva, pois ela é, segundo Fonseca (2003, p. 52),

[...] uma *modalidade de promoção da qualidade de ensino*, é orientar a actividade pedagógica para a satisfação e expansão de necessidades individuais: é também escolher o envolvimento mais apropriado para enriquecer o potencial adaptativo de todos os estudantes sem excepção; é mobilizar com flexibilidade os recursos existentes e romper barreiras [...].

Ao questionarmos as professoras do AEE sobre a forma como desenvolvem a OTP voltado para os alunos com TEA na sala de recursos multifuncional, a PAEE 1 afirmou que “[...] *você tem que primeiro organizar as rotinas, dentro das rotinas você tem que estabelecer os limites, e depois você consegue elaborar o restante*”. Além disso, a PAEE 1 também explicou como isso acontece na prática,

“Por exemplo, assim, vamos colocar que ele vem um dia por semana. Aí ele vem com mais dez alunos, ou cinco alunos, então se eu vou trabalhar leitura e interpretação pra todos, só que para o aluno autista vai ser igual, mas com outro encaminhamento. Então não tem como eu trabalhar matemática com ele e português com os outros. Então eu trabalho o mesmo conteúdo, mas com adaptações pra ele. E nem todos os cinco ou dez alunos são iguais, então você tem que encaminhar diferente. O conteúdo, por exemplo, leitura, é o mesmo pra todos, mas como vai ser feito o encaminhamento da leitura é diferente.” (PAEE 1)

Já a PAEE 2 afirmou que não conseguiu desenvolver nenhum planejamento de aula com o aluno diagnosticado com autismo, pois, durante todo o ano letivo ele esteve em processo de adaptação escolar.

“Então assim, nós da escola tínhamos uma organização de horário, e todos eles tinham direito de duas horas semanais [...] e com o autista mesmo, eu sou bem realista, então como ele estava todo em processo de adaptação com a própria escola, o ambiente, e a gente sabe que também ruídos, barulhos muito altos não agrada eles, então o meu contato pedagógico com o aluno autista, foi muito pouco. Não porque eu não queria, porque assim, eu tentei proximidade várias vezes, principalmente no início, às vezes eu ficava perto dele e dava dois minutos e ele gritava, ele queria bater e eu saía. Eu fui orientada então, só ficar perto observando no início, e um dia só que, durante todo esse tempo eu consegui me aproximar dele e ele aceitou a minha ajuda para arrumar o tênis dele, que ele estava sem calçado e eu amarrei, e foi tranquilo, sem rejeição ou de ficar negando de eu ficar perto dele.” (PAEE 2)

Diante da fala da PAEE 2, destacamos que o processo de adaptação escolar dos alunos requer uma organização metódica e intencional, necessitando ser planejada, organizada e mediada pelo professor, pois o desenvolvimento da sociabilização não está desvinculado da prática pedagógica docente, por fazer parte da OPT da escola e da sala de aula.

A PAEE 3 afirmou que “[...] *procuro pegar assim a mesma atividade pra todos eles [...] porque eu trabalho com ele e ao mesmo tempo com mais 5 alunos, eles vêm em 6 naquele dia*”.

Assim a OTP é desenvolvida de forma que com

“Cada um você vai auxiliando de acordo com suas dificuldades na mesma atividade. Um você tem que ler pra ele, o outro já consegue fazer uma frase sozinho, um tem que montar a palavrinha ali com o alfabeto móvel, então eu procuro utilizar a mesma atividade, mas auxiliando cada um de acordo com sua dificuldade.” (PAEE 3)

Mendes e Malheiro (2012) destacam que no Brasil após a Constituição Federal de 1988, se começou a priorizar o atendimento dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Além disso, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, passou a ser garantido o AEE aos alunos com deficiência. Entretanto, o que verificamos é que

[...] na política atual, os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva de nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe! (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 363).

Dessa forma, o professor que atua no AEE acaba por assumir a função de “tamanho único” por se tornar especialista em todas as deficiências, a fim de conseguir ensinar os alunos com as mais variadas dificuldades.

A terceira questão voltada à OTP diz respeito às contribuições (coordenação pedagógica / professor da sala de recursos multifuncionais / professor de apoio) para essa organização, e com relação aos professores regentes, podemos afirmar que, de acordo com a PR 1, “*a coordenadora pedagógica da escola está sempre pronta para ajudar, entretanto, ela também possui dificuldade*”. Para a PA 1, a troca de informações acontece geralmente na sala de aula, porque a professora regente possui um horário para planejar, e a professora de apoio não.

Já a PR 2 afirmou que existe uma troca de informações muito grande entre ela e a coordenadora, além de também haver diálogo com a professora do AEE, a fim de que na sala de recursos multifuncionais, na medida do possível, seja dada continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora regente. De acordo com a PA 2, “[...] *a diretora sempre está me auxiliando, também conversando comigo, a coordenadora, a professora da multifuncional [...]*”.

A PR 3 também informou que a coordenação pedagógica sempre auxilia nos planejamentos. Mas, para o PR 4,

“Eu na verdade esse tempo todo que eu trabalhei com o aluno autista, eu recebi mais cobranças do que contribuições, até porque eu acredito assim, que a falha da minha formação é a falha da formação também da coordenação, então não tem como ela ofertar uma coisa que ela também não tem né, e daí a secretaria muito menos ainda. Então o que aconteceu? Eu vejo que hoje a professora está recebendo mais orientação, ela especificamente em momentos está recendo mais orientação de como fazer [...]. Então eu recebi muito pouca contribuição, foram muitas cobranças, que a secretaria cobrou de nós relatórios, cobrou ficha do PDI, o que está se fazendo, sendo que a gente também tem uma formação bem incompleta.” (PR 4)

A respeito da “formação bem incompleta” citada pela PR 4, Freitas (2006) aponta que a formação dos professores, tanto para atuar nas classes comuns do ensino regular quanto para atuar nas classes especiais, precisa contemplar conteúdos que proporcionem aos docentes competências para atuarem em situações singulares. Essa formação dos professores, de acordo com Freitas (2006), precisa ocorrer no âmbito da educação inclusiva, voltado para a formação de especialista, mas também de forma integrada na formação geral dos professores, a fim de que possam organizar sua ação educativa voltada à inclusão.

De acordo com a PA 4,

“Eu só conversei com as pedagogas e elas me explicaram a forma que fazia com ele, que pesquisava as atividades, imprimia, e passava pra ele e explicava. Elas assim, não abordaram como eu deveria fazer com ele, eu tive que eu ir fazendo e tentando do meu jeito, elas não me deram um exemplo de como trabalhar com ele. Então eu tive que ir descobrindo aos poucos como ele era, e o jeito de ele aprender as atividades. E como eu nunca tinha trabalhado foi um pouco difícil até eu pegar o jeito dele.” (PR 4)

Diante da falta de conhecimento mencionado pela PA 4, evidenciamos a necessidade de oferta de formação continuada pela SMEC a fim de contribuir teoricamente com a formação dos professores, já que, se os professores possuem embasamento teórico, conseguem desenvolver na prática a teoria conhecida, “[...] analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece”. (FREITAS, 2006, p. 176).

As 3 professoras entrevistadas que atuam no AEE, após serem questionadas, responderam que recebem auxílio, tanto para o desenvolvimento do planejamento quanto para qualquer outra situação em que necessitem de ajuda.

Na quarta questão que também faz parte da OTP, buscamos compreender se os professores conseguem planejar e organizar as suas atividades diárias. Nesse sentido, todos os professores regentes afirmaram que conseguem devido às horas disponíveis para fazerem o planejamento.

Ao ser questionada, a PA 2 afirmou que consegue planejar e organizar suas atividades. Mas a PA 4 nos relatou que possui dificuldade em planejar as atividades para a criança com autismo. Isso acontece porque

“[...] lá na escola elas me deram na quinta-feira à tarde as duas últimas aulas depois do recreio pra eu planejar as atividades para o aluno autista. Então eu planejava do meu jeito. Mas quando eu mandava as atividades para as coordenadoras imprimirem, elas estavam vendo que não estava bom o que eu estava fazendo. Então elas começaram pegar atividades pra eu dar para o aluno.” (PA 4)

A fala da PA 4 de que as coordenadoras da escola, por identificarem que as atividades planejadas por ela não estavam adequadas, passaram a “pegar atividades” prontas para ser trabalhadas com o aluno que possui autismo, nos remete à concepção do papel do coordenador, que deve ser de articular o trabalho pedagógico. De acordo com Spiassi e Portelinha (2016), tanto o professor quanto o pedagogo podem, por meio do diálogo, fazer uma análise dos encaminhamentos dados aos conteúdos, a metodologia e também sobre a prática pedagógica desenvolvida, a fim de que possam juntos pensar em formas de qualificar esses aspectos para melhorar o ensino dos alunos.

Entretanto, diante da fala da PA 4, podemos perceber que não houve esse diálogo entre a coordenação pedagógica e a professora para procurarem soluções de melhorar as atividades, optando pela impressão de atividades prontas. Assim, Spiassi e Portelinha (2016, p. 17-18) destacam que

Os alunos da educação especial estão na escola e precisam de atendimento de profissionais que tenham conhecimento sobre suas necessidades e possam conduzi-los no processo de aprendizagens, respeitando suas especificidades. Enquanto pedagogos, devemos realizar a articulação do trabalho pedagógico na escola entre todos os envolvidos, sejam: professor da Sala de Recursos, da Sala Regular, o aluno, ou família, organizando tempos e espaços que possibilitem a mudança de práticas cotidianas em ações efetivas do processo educativo.

Quando fizemos esse mesmo questionamento para as professoras do AEE, identificamos que as três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional conseguem planejar e organizar as suas atividades.

Por fim, na última questão sobre a OTP procuramos compreender se as adaptações curriculares voltadas aos alunos com autismo são planejadas pelo professor regente ou pelo professor de apoio.

Nesse sentido, ao questionarmos os professores regentes e os professores de apoio sobre essa questão, com o propósito de saber se são planejadas pelo professor regente ou pelo

professor de apoio, percebemos que a PR 1 e a PR 3 planejam as adaptações curriculares, para que a PA 1 e o PA 3 possam desenvolver com os alunos que possuem o diagnóstico de autismo.

A PR 1 nos explicou que as atividades “*são planejadas por mim, e caso o aluno tenha dificuldade para realizar determinada atividade que não esteja no nível dele, pegamos no armário outra atividade que ele consiga desenvolver*”.

A PR 2 e a PR 4 afirmaram que essas adaptações curriculares ficam a sob a responsabilidade da PA 2 e da PA 4.

Entretanto, a PA 4 pode desenvolver as adaptações curriculares por um determinado período e que, posteriormente, passou a ser de responsabilidade da coordenadora.

Ao questionarmos as professoras que atuam no AEE sobre como são organizadas as adaptações curriculares voltadas aos alunos com autismo, a PAEE 1 afirmou que

“[...] por exemplo, a professora regente está trabalhando com o 5º ano, mas o aluno ele tem a mentalidade do 3º ou do 4º ano, aí eu vou adaptar, mas geralmente é a professora regente que adapta as atividades na sala. Então ele sabe ler e escrever, só que ele escreve só na caixa alta. Então no 5º ano agora ele vai pra caixa alta. Então o que eu posso fazer agora pra que ele vá pro 6º ano aprendendo à cursiva? Então o que eu vou fazer? Vou pegar o alfabeto, vou mostrar os quatro tipos de letra novamente, embora ele já saiba, ele já visualize, só que agora eu vou ter que voltar como se fosse um 1º ano e tentar introduzir a manuscrita, seja uma palavra, por exemplo, vamos escrever bola hoje em caixa alta, e agora vamos tentar transformar na manuscrita, que é esse o meu trabalho esse ano com ele, porque ele só escreve em caixa alta.” (PAEE 1)

De acordo com a PAEE 2, em suas adaptações curriculares sempre buscava propor uma atividade que estivesse relacionada com algo que a criança tivesse interesse. Por exemplo,

“[...] eu queria trabalhar naquele dia português: interpretação e leitura. Com o autista leve, eu já conseguia fazer o trabalho mais tranquilamente, então o que eu queria, naquela aula eu conseguia realizar com ele, mas era pensado no que o aluno sabe e no que ele poderia contribuir dentro do que eu queria. Então por exemplo, se eu quisesse trabalhar interpretação de texto, então eu buscava sempre um assunto que ele já gostasse, por exemplo, o autista mais leve gosta muito de tecnologia, montagem de aparelhos, essa parte eletrônica, então o que eu fiz: Eu trabalhava algo focado para aquilo que ele gosta, mas que desenvolvia também, por exemplo, uma interpretação de texto voltado para o tema televisão, foi o que eu iniciei antes de ele montar a própria televisão, foi à interpretação de texto televisão, era pedagógico, mas era também voltado para aquilo que chamava a atenção dele, que atraía ele.” (PAEE 2)

A PAEE 3 nos informou que “*eu trabalho com as crianças dependendo da necessidade de cada uma*”.

Diante desses relatos acima a respeito de como são desenvolvidas as adaptações curriculares para ensinar os conteúdos aos alunos com autismo, podemos perceber que embora algumas dessas professoras não tenham recebido formação continuada a fim de que pudesse contribuir com o seu trabalho em sala de aula e por isso o desenvolvem com dificuldades e

limitações, mesmo assim, não deixam de lado o compromisso ético e moral com o ensino desses alunos.

Esses professores se esforçam para ensinar os alunos com autismo mesmo diante de todas as limitações e fragilidades já mencionadas nesse texto, procurando desenvolver a inclusão, mesmo o estado do Paraná tendo adotado a concepção de inclusão responsável, na qual se preza primeiro pela organização da escola como um todo, para que depois possa ser feita a inclusão. No entanto, essa questão vem sendo discutida desde a década de 1980, e o que temos percebido é que, se não houvesse uma legislação para determinar que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular acontecesse, essa questão continuaria sendo debatida nos dias de hoje e, enquanto isso, esses alunos estariam segregados das classes comuns do ensino regular.

Relatos como esses mostram que a educação dos alunos com autismo é um compromisso político e social tanto da sociedade quanto da escola como um todo, e não apenas uma responsabilidade individual dos professores que trabalham com esses alunos.

Além disso, as falas dos professores apontam para a necessidade de criar um sistema de formação continuada para os professores regentes, de apoio e do AEE, a fim de que juntos possam aprender os conhecimentos teóricos sobre o autismo. Também destacamos a importância de se destinar tempo e espaço, para que os professores regentes, de apoio e do AEE, possam juntos dialogar sobre as suas dificuldades e limitações promovendo, assim, um ensino colaborativo, com a intenção de aprenderem uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática desta pesquisa envolveu a formação de professores e a OTP, tendo como objeto a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais das escolas públicas da rede municipal de educação de Francisco Beltrão-PR.

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre a formação de professores e a OTP destinado aos alunos com TEA nos anos iniciais da rede regular de ensino. Para atingirmos os objetivos desta dissertação, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica juntamente com análise de documentos e de dados provenientes de questionários e de entrevistas.

A nossa análise esteve pautada no estudo de legislações e outros documentos legais, além da análise das respostas dos questionários e das entrevistas com os professores articuladas com os referenciais teóricos. A partir das entrevistas, identificamos duas categorias de análise: “formação continuada” e “organização do trabalho pedagógico (OTP)”.

Nosso estudo partiu inicialmente da análise das políticas de formação de professores no Brasil voltadas à perspectiva da educação inclusiva, como detalhadas no capítulo 1. Nesse sentido, um documento que contribuiu para o movimento da educação inclusiva no Brasil foi a Declaração de Salamanca de 1994. Essa declaração foi criada para dar acesso à educação para todas as pessoas, sobretudo aquelas que possuem deficiência.

Diante da necessidade da construção de uma educação inclusiva no Brasil, verificamos a redefinição da LDBEN (9394/96), dada pela Lei n.º 12.796 de 2013, em que passou a definir a população de pessoas com deficiência, dentre elas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino, a formação dos professores para trabalhar com os alunos que possuem deficiência também precisou perpassar pela educação inclusiva. Entretanto, o que verificamos na LDBEN n.º 9394/96, foi uma dicotomia entre a formação destinada aos professores que atuam no AEE e para os professores do ensino regular. De acordo com Mantoan (2003, p. 39),

O ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que não estão à altura dos professores regulares.

Dessa forma, acreditamos que uma estratégia para romper com essa separação seria uma formação continuada única para todos os professores, pois nessa perspectiva o ensino dos

alunos com deficiência deixaria de ser responsabilidade apenas do professor de apoio ou do AEE, e passaria a ser visto como um aluno da escola.

No final de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura o TEA como deficiência. Essa política é um dos documentos mais importantes sobre a garantia dos direitos das pessoas com autismo. Ele garante, no inciso IV do artigo 2º, que a criança que possui o diagnóstico de autismo que está incluída no ensino regular tenha direito a um acompanhante especializado.

Diferentemente de algumas outras deficiências, os alunos que possuem autismo têm direito ao professor de apoio, já o AEE é realizado para todos os alunos que possuem qualquer tipo de deficiência. Após as entrevistas, podemos destacar como aspecto positivo, que todos os alunos que possuem autismo e que estudam nas escolas dos professores entrevistados, possuem um professor de apoio para auxiliar no desenvolvimento das atividades, além de também estarem frequentando o AEE.

Outro documento que podemos destacar é a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Isso porque, nela, há uma preocupação com a formação de professores no âmbito da educação especial, porém falta a definição de um regulamento próprio e detalhado no âmbito das políticas públicas para definir os conteúdos, os fundamentos e as metodologias específicos dessa formação.

Nesse sentido, após a análise dos documentos acima mencionados, assim como de outras legislações sobre a formação de professores voltada à educação especial, identificamos que a falta de um detalhamento sobre esse aspecto pode refletir no desenvolvimento de ações pelos estados e municípios de políticas públicas de formação de professores pautado na forma como concebem a educação especial. Assim, em termos de legislação observamos alguns avanços na garantia de formações continuadas. Entretanto, o que temos verificado na materialidade concreta após as entrevistas com os professores é a falta de uma consistência com relação à garantia de que todos os professores, de apoio e do AEE que atuam com alunos que possuem autismo possam participar das formações.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), busca revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Ao analisarmos como a

formação de professores para a educação especial é abordada na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de acordo com a competência profissional, os docentes devem demonstrar conhecimento sobre os estudantes e também precisam “1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos”. (BRASIL, 2019, p. 15). Além disso, para conduzirem as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, precisam:

2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. (BRASIL, 2019, p. 18).

As práticas pedagógicas e a utilização de estratégias e recursos para o ensino, conforme propõe a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, corresponde à OTP desenvolvida pelos professores. Assim, com base nas entrevistas, podemos destacar a fala da PR 3 quando nos contou que “*a gente faz atividades também usando o alfabeto móvel com todos os alunos, mas pensando justamente naqueles com maior dificuldade [...]*”. Embora tenhamos destacado somente a fala de uma professora, diante das entrevistas realizadas, podemos identificar que, de modo geral, os professores procuram utilizar diferentes estratégias e recursos para que a aprendizagem dos alunos com autismo aconteça da forma mais efetiva.

Em setembro de 2020, foi publicado o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse documento pode, à primeira vista, parecer um avanço no âmbito das políticas públicas para a inclusão. No entanto, após uma análise detalhada, é possível verificar que o decreto representa um retrocesso no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, pois abre precedentes para a segregação dessas pessoas em centros de atendimento especializados. Isto é, coloca na “lixreira” todo o movimento de lutas e movimentos sociais que foram desenvolvidos até então voltados para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

O Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, propõe um retrocesso no âmbito da inclusão dos alunos que possuem autismo no ensino regular e, por isso, não somos a favor desse documento, pois acreditamos que existam vários ganhos na inclusão das crianças com autismo. Isso podemos constatar na fala da PR 2, quando nos conta que

“[...] a parte mais interessante do ano todo foi que ele conseguiu ficar na escola, e ele queria ir pra escola, ele queria que a mãe dele levasse ele pra escola até no final de semana, porque ele queria ir lá, coisa que ele não fazia antes, ele não queria ficar nas outras escolas, então eu acho que o ganho pra ele foi isso.” (PR 2)

A PAEE 1 afirmou que uma das maiores contribuições no processo formativo do aluno com autismo foi a socialização com outras crianças, assim como para o PR 4, que acredita que *“nesses dois anos o que eu percebi muito foi à questão da socialização, [...] ele se soltou muito nesses dois anos, então a socialização dele eu posso dizer que é 10, nisso não erramos, não erramos mesmo”*.

Outro aspecto relacionado às contribuições formativas a partir dos encaminhamentos pedagógicos, de acordo com o PA 3, foi com relação aos

“[...] números, porque ele é muito visual, e daí ele conhece os números só de olhar, ele sabe contar, sabe sequenciar bem [...]. Em ciências a gente teve o sistema solar, e daí em um dia a professora falou e ele decorou os planetas em ordem e não esquece mais. Ele tem o costume de sempre que a gente faz uma atividade em uma folha impressa no final ele vira ao contrário e na parte em branco ele vai lá e desenha os planetas, cidades e um monte de coisa.” (PA 3)

Diante das falas dos professores citados acima, identificamos que a maior parte dos ganhos sobre o processo educativo/formativo dos alunos com autismo, além de contribuir para o ensino dos conteúdos curriculares, foi a socialização desses alunos com outros. Dessa forma, defendemos a inclusão dos alunos com autismo no ensino regular, pois *“[...] a escola para muitos alunos é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e se tornar cidadãos com identidade social e cultural”*. (MANTOAN, 2006, p. 198).

Além disso, este decreto foi elaborado e aprovado para entrar em vigor na data de sua publicação, dia 30 de setembro de 2020, sem ter qualquer participação das entidades representativas do movimento das pessoas com deficiência, das pessoas com deficiência, das famílias, pesquisadores ou dos setores da sociedade civil, para buscarem maiores compreensões a respeito do processo educativo das pessoas a que esse documento se refere.

Sobre as principais legislações presentes no município de Francisco Beltrão que estão direcionadas para a educação especial e a formação de professores, podemos destacar a Lei nº 4.096, de 23 de setembro de 2013, que institui a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nela identificamos no artigo 2º e inciso VII a preocupação do município em incentivar formação aos professores que atuam no atendimento especializado dos alunos que possuem autismo.

Além da Lei nº 4.096/2013, ressaltamos também o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, Lei n.º 4.310 de 30 de junho de 2015. Nele, está posto no artigo 1º e inciso XII uma preocupação com o *“atendimento das necessidades específicas da educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo”*. (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 1). Com

relação às estratégias propostas no PME, evidenciamos dentre outras estratégias, a 1.8 que sugere estimular a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Diante da análise do PME de Francisco Beltrão (2015), é possível identificar uma preocupação em oferecer um atendimento especializado aos alunos com deficiência, além de assegurar a ampliação das equipes de profissionais voltada para o atendimento desses alunos e também de proporcionar formação continuada aos professores.

Nesse sentido, para compreender de que forma acontece a formação continuada destinada aos professores do município de Francisco Beltrão, bem como de que modo a OTP é desenvolvida nas escolas, entrevistamos 11 professores, sendo 4 regentes, 4 de apoio e 3 do AEE.

Após a transcrição e a verificação das informações coletadas nas entrevistas, identificamos a preocupação latente dos professores entrevistados sobre questões que envolvem a formação continuada e a OTP. Por isso, elencamos essas duas questões como categorias de análise.

Na categoria “formação continuada”, constatamos que, dos 4 professores regentes entrevistados, nenhum deles recebeu da SMEC cursos de formação continuada sobre o TEA. Dos 4 professores de apoio entrevistados, 3 participaram de cursos de formação continuada fornecido pela SMEC e 1 não recebeu nenhuma formação.

Diante das falas dos professores entrevistados, verificamos uma contradição em termos de quem participa dos cursos de formação continuada, pois ora é o professor de apoio, ora é o professor do AEE. Além disso, também não há uma regularidade quanto à troca de informações, pois, com base nas falas dos professores, identificamos que não existe uma proposta oferecida pela SMEC de que apenas os professores do AEE participariam dos cursos de formação continuada e, depois, estes repassariam as informações aos professores regentes e de apoio da escola em que atuam.

Os 3 professores que atuam no AEE nos informaram que receberam cursos de formação continuada. Entretanto, a PAEE 1 explicou que nessas formações não foram tratados de conteúdos especificamente voltado para o TEA, mas que foram abordados assuntos ligados à sala de recursos multifuncional como um todo.

Nesse sentido, destacamos que o trabalho do professor que atua no AEE é bastante amplo, pois o conceito de AEE, segundo Malheiro e Mendes (2012, p. 355), passou a ser visto, “como serviço de apoio da sala de recursos multifuncionais, associado a ideia e de

complementação ou suplementação do atendimento escolar em classe comum [...]”. Assim, considerando que o professor do AEE trabalha com alunos que possuem diferentes deficiências, julgamos que seria importante elaborar um cronograma de formação continuada para esses professores, dentro da perspectiva do ensino colaborativo, abordando os conteúdos sobre as diferentes deficiências, mas ao mesmo tempo unindo com os conhecimentos trazidos por outros professores da escola que também trabalham com alunos que possuem deficiência.

Dessa forma, consideramos que o padrão de formação continuada em formato de palestra, como tem sido ofertado pela SMEC, não é um modelo de formação que julgamos ser adequado, pois acreditamos que o ensino colaborativo ou coensino, de acordo com Malheiro e Mendes (2012), por unir os conhecimentos, perspectivas e habilidades tanto dos profissionais da educação geral quanto da educação especial, pode solucionar os problemas sobre ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Outro aspecto importante que podemos destacar a partir das falas dos professores, é a falta de um consenso sobre os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada, ofertados pela SMEC. Por exemplo, enquanto a PAEE 1 e a PAEE 2 afirmaram que nesses cursos houve pouca abrangência para o autismo, a PAEE 3 disse que a maioria deles foi voltado para o autismo.

Diante da análise do cronograma de formações continuadas fornecido pela SMEC, verificamos que, em 2019, foram proporcionados aos professores dois cursos, sendo uma oficina chamada: “Autismo: Atualmente TEA – Transtorno do Espectro Autista” e um curso sobre “TEA – Transtorno do Espectro Autista: Família, Equipe Profissional e Escola à Inclusão”. Entretanto, a PAEE 1 e a PAEE 2 informaram que, em 2019, participaram de cursos de formação continuada com conteúdos voltados para todas as áreas que envolvem a educação especial, e não apenas de cursos específicos sobre o autismo, como consta no cronograma de formações continuadas fornecido pela SMEC.

Assim, é possível constatar a necessidade de uma formação que contemple a participação dos professores que trabalham com crianças com TEA, promovendo momentos de discussão e troca de experiências entre os professores, que ora seja feito nas escolas, ora em espaços externos com profissionais especialistas na área.

Com base nessa situação, concluímos, que no município de Francisco Beltrão-PR, existe a oferta de cursos de formação continuada oferecido aos professores. No entanto, essa prática está longe de ser uma política pública de formação continuada.

Quanto à categoria “organização do trabalho pedagógico”, dentre os questionamentos realizados, destacamos duas questões que julgamos mais importantes. A primeira delas é sobre o que os professores entendem por OTP, e para a grande maioria dos professores a concepção de OTP está relacionada às estratégias didáticas desenvolvidas nas salas de aula com os alunos.

Entretanto, acreditamos que a OTP não está restrita apenas às ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula, mas entendemos que ela corresponde à prática da instituição escolar como um todo. Nesse sentido, essa compreensão sobre a OTP amplia o compromisso da inclusão de alunos com deficiência, dentre eles o autismo, para toda a escola, enquanto uma visão de OTP restrita apenas ao âmbito da sala de aula, sugere que o professor seja o único responsável pelo trabalho com os alunos que possuem autismo. Mas, uma compreensão de OTP que não dissocia os processos pedagógicos do espaço da sala de aula do contexto escolar, indica o compromisso de organizar tempo e espaço na própria escola, exigindo da SMEC ações para que isso seja viabilizado.

Nessa perspectiva, como uma proposta de pesquisa futura, poderíamos investigar qual é a concepção de OTP vista pelos pedagogos das escolas públicas municipais de Francisco Beltrão e buscarmos elucidar a importância do trabalho articulado entre os pedagogos e os professores no âmbito da perspectiva da OTP dentro do espaço escolar.

O segundo questionamento está atrelado à forma como cada professor organiza o seu trabalho pedagógico em sala de aula voltado para o ensino dos alunos com autismo e os demais alunos da turma. A partir dessa pergunta, foi possível entender como esse trabalho é desenvolvido, levando também em consideração a falta de formação continuada mencionada pelos professores regentes entrevistados.

Dessa forma, diante das informações coletadas com as entrevistas, buscamos enaltecer o trabalho desenvolvido pelos professores das escolas municipais de Francisco Beltrão no processo de inclusão de alunos com autismo. Estes profissionais, mesmo diante das limitações e da fragilização da formação continuada, procuram atuar com compromisso moral e social.

No caso específico da formação de professores para inclusão de alunos que correspondem à população-alvo da educação especial, acreditamos que a formação continuada deve acontecer de forma permanente, pois é no espaço da formação que se discute, dialoga, estuda e também acontece a troca de experiências contribuindo para a OTP desenvolvido tanto na escola quanto na sala de aula, a fim de promover o processo formativo-educativo das crianças com TEA.

Consideramos importante que as formações continuadas sejam feitas em pequenos grupos, inicialmente com os professores regentes, de apoio e do AEE que trabalham com alunos que possuem autismo, de cada escola, durante os momentos de planejamento, uma vez por mês ou a cada 15 dias. Acreditamos que essas formações devam ser feitas em cada escola separadamente, pois os cursos de formação com pequenos grupos de pessoas se tornam mais efetivos, tendo em vista que, além de estudarem conteúdos teóricos sobre o TEA, dentro de uma perspectiva de continuidade e sequência, também podem dialogar e trocar informações, contribuindo um com o outro no âmbito da formação colaborativa em serviço. Assim, pode haver uma comunicação constante entre a escola e as famílias a fim de qualificar os encaminhamentos pedagógicos que fazem parte do processo formativo-educativo.

Segundo Mendes e Malheiro (2012, p. 360),

O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Nesse sentido, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, entre eles o autismo, requer dos professores, da escola e das políticas públicas, uma atitude de mudança, buscando encontrar caminhos que contribuam para o desenvolvimento da verdadeira inclusão, além de proporcionar aos alunos uma educação autônoma e crítica, para que possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Bruno L. CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana R. W. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas** – o caso do Brasil. Rio de Janeiro: Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n.º 83, p. 379-410, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2IyS4po>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ANPED. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 15 mar. 2019.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: CAMPOS, Edson Nascimento; PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: <https://bit.ly/3kuaFQS>. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/38GROjk>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/36wJcsO>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://bit.ly/3ngFfyY>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3kmJUha>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/38FmotC>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3pnQwiV>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 9, em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://bit.ly/38MwloS>. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://bit.ly/3kAf0lG>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Ulv8wF>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://bit.ly/35xgbOx>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2IxXfX4>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Disponível em: <https://bit.ly/36ys71x>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008 a. Disponível em: <https://bit.ly/32GQ5H0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <https://bit.ly/3nlNA4K>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2IoHWQx>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – Documento final**. Disponível em: <https://bit.ly/2UIPPbG>. Acesso em: 17 de jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 65**, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu artigo 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32GYpX6>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3lvYAfb>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3nrYICF>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://bit.ly/3eYkZPH>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3ngMWVS>. Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 – Documento final**. Disponível em: <https://bit.ly/35pRDGV>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 25 de outubro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3kvAaB4>. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília: Seção 1, 3/12/2014, Página 2. Disponível em: <https://bit.ly/2UqsWnq>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Arquivo Nacional. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 8-12, 2 de julho de 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3kucbT9>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://bit.ly/38SGq43>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3potush>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://bit.ly/35sXGKZ>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019 que 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). Disponível em: <https://bit.ly/2IwiXKU>. Acesso em: 14 out 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502**, de 30 de setembro de 2020 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://bit.ly/3lvXvE3>. Acesso em: 24 out. 2020.

CAETANO, Natacy M. O. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012. 145 f. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2012.

CARDOSO, Marilene da S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. *In*: STOBÄUS, Claus D. MOSQUERA, Juan J. M. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. P. 15- 26.

CARTOLANO, Maria T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Da. **Pessoa com Deficiência na História: modelos de tratamento e compreensão In Pessoa com Deficiência**: aspectos teóricos e práticos. (org) Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, p. 17-36.

CASTANHA, Juliane G. Z. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. 128 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CHARLOT. B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 Ed. Cortez. São Paulo, 2012.

CRUZ, G. de C. et al., Formação continuada de professores inseridos em contextos inclusivos. **Educar em Revista**, n. 42, out./dez. 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca-Espanha. UNESCO, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3luDUEq>. Acesso em: 16 jun. 2019.

DSM V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei n.º 4.096**, de 23 de setembro de 2013, Institui a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://bit.ly/38DCrb>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei n.º 4.310**, de 30 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Francisco Beltrão, PR. Disponível em: <https://bit.ly/36yWYLp>. Acesso em: 18 set. 2019.

FRANCISCO BELTRÃO. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Francisco Beltrão Lei Municipal n.º 4310 de 30/06/2015**. Francisco Beltrão, PR., 1º de dezembro de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2K7hA5Z>. Acesso em: 15 out. 2020.

FRANCISCO BELTRÃO. **Ata n.º 02 de 25 de setembro de 2017**. Associação de Proteção à Pessoa com Transtorno de Espectro Autista de Francisco Beltrão – Arcanjo Rafael - AMA-FB. Francisco Beltrão-PR.

FREITAS, Helena C. L. De. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 20, n.º 68, p. 17 – 44, Dezembro de 1999.

FREITAS, Helena C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n.º 85, p. 1095- 1124, Dezembro de 2003.

FREITAS, Helena C. L. De. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, vol. 23, n.º 80, p. 136 – 167, Campinas, Setembro de 2002.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 1994. 305 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FREITAS, Soraia. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Rosalba M. C. MICHELS, Maria H. Educação Especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 8, n.º 15, p. 397-408, jul/dez, 2014.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n.º 37, jan./abr. 2008.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo editorial, 1991.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

KASSAR, Mônica C. M. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional**. Curitiba: ed. UTFPR. Educar em Revista, n 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 16-28, 1998.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia Dialética**: De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LAPLANE, Adriana L. F. de, PRIETO, Rosângela G. Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: Perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 3, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

LAPLANE, Adriana L. F. de, CAIADO, Katia R. M., KASSAR, Mônica de C. M. As Relações Público-Privado na Educação Especial: Tendências Atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul. - set. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008.

MACHADO, Evelcy M. VERNICK, Maria D. G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, vol. 24, n.º 2, p.49-67, mai. ago/2013. Disponível em: <https://bit.ly/35qV7Ja>. Acesso em: set. 2020.

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

MANTOAN, Maria T. E. Uma Escola de Todos, Para Todos e com Todos: O Mote da Inclusão. *In*: STOBÄUS, Claus D. MOSQUERA, Juan J. M. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

MANTOAN, Maria T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

FONSECA, Vítor da. Tendências Futuras da Educação Inclusiva. *In*: STOBÄUS, Claus D. MOSQUERA, Juan J. M. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 41-63.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia G.; MALHEIRO, Cícera A.L. Salas de recursos multifuncionais – É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, Theresinha G., FILHO, Teófilo A. G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 1).

PACHECO, José A., MORAES, Maria C. M. De, EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal**. Editora UTFPR, Curitiba, 2001.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Curitiba, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/35tHbG>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão**. Estado do Paraná, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/32G3aAj>. Acesso em: 09 out. 2019.

PARANÁ. **Coletânea de Legislação Nacional**. Resolução n.º 3.600/2011, de 18 de agosto de 2011. Vol. XIX, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3ktca1M>. Acesso em: 16 nov. 2019.

PARANÁ. **Instrução n.º 016/2011–EED/SUED**. Secretaria de Estado da Educação. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <https://bit.ly/2IygGyZ>. Acesso em: 29 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Subsídios para Acompanhamento Pedagógico**. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2Ix0tde>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PARANÁ. **Instrução n.º 004/2012 - SEED/SUED**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Apresenta como assunto critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://bit.ly/3lvaPc2>. Acesso em: 27 out. 2020.

PARANÁ. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. **Cadernos PDE**, vol. I, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3kvGFDY>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PARANÁ. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes [...]**. Curitiba: 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3lvG3j0>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2JXsR8K>. Acesso em: 23 out. 2019.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2016**. Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32GVyxb>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3lvGr0W>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PARANÁ. Lei n.º 19584 de 10 de julho de 2018. Altera a Lei 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 da União**, n.º 10227

de 10 de julho de 2018. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3eURu1t>. Acesso em: 10 set. 2020.

PARO, Vitor H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PINTO, José M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balaço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, Cadernos CEDES, v. 23, n. 80, p. 109 – 136, 2002.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.º 80, 2002.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, A. P. REZENDE, T. Z. **Plano dos direitos da pessoa com deficiência do Estado do Paraná.** Curitiba: Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SBARDELOTTO, Vanice S.; PORTELINHA, Ângela M. S.; ANTONELLO, Jaqueline. **O estágio remunerado e a relação entre universidade, agências de integração e sistemas de ensino.** In: Seminário Internacional da Rede Estrado, XII, 2018, Lima, Peru.

SEMERARO, G. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n.º 1, 2015.

SPIASSI, Ivonete S; PORTELINHA, Ângela M. S. O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e sua atuação na educação inclusiva. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**, Paraná, 2016. Acesso em: novembro 2020.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1960.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Clacso. São Paulo, 2007.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações
Referentes ao Objeto Pesquisa**



**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

Prezado(a) participante, gostaria de contar com sua contribuição na realização desta pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão – PR. O projeto tem como título: **“A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: os desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão”**. Estamos coletando informações com objetivo de cumprir alguns requisitos básicos para a organização do processo da pesquisa. Enfatizamos que garantimos o anonimato e suas respostas serão confidenciais, o interesse é somente científico.

1) Sobre a sua formação profissional:

a) Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

b) Pós-graduação: (se houver)

Nível: () Latu-senso () Stricto-senso

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

c) Pós-graduação 2: (se houver)

Nível: () Latu-senso () Stricto-senso

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2) Atuação Profissional:

a) Em qual escola? _____.

b) Em qual turma? _____

_____.

3) Tempo de atuação*:

***CASO O TEMPO SEJA MENOR QUE UM ANO, FAVOR CONSIDERAR OS MESES. (EXEMPLO: OITO MESES).**

a) No Município? _____.

b) Na turma em que exerce a função de Professor? _____.

c) Com o(a) aluno(a) com autismo? _____.

4) Você está disposto a participar de uma entrevista sobre a organização do trabalho pedagógico com alunos com Transtorno do Espectro Autista?

Sim ()

Não ()

Se sim, gostaríamos que você, por favor, nos fornecesse alguns dados para futuro contato.

Nome: _____

Forma de contato preferida:

() E-mail: _____

() Telefone _____

() Whatsapp _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Aprovado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação CONEP em 04/08/2000

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO.

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato: **SILVANA SEWALD**
(46 9 9909-0093 / e-mail: silsewald@hotmail.com)

Convidamos você, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **analisar a relação entre a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dos anos iniciais nas escolas municipais de Francisco Beltrão**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em participar de uma entrevista com perguntas sobre a sua formação inicial e continuada bem como sobre a realização do seu trabalho no desempenho da função de Professor com alunos com TEA.

Durante a realização do projeto os riscos ao participante serão mínimos, como o desconforto de estar em local e horário estipulados em acordo entre a instituição, a pesquisadora e o/a docente participante. Além disso, poderá haver riscos de constrangimento devido à forma de abordagem e ao próprio teor das perguntas a serem respondidas, tendo em vista que o conteúdo diz respeito à organização do trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e rotina de trabalho. Para tanto, caso ocorra algum mal-estar, asseguramos ao entrevistado/a o direito de recusar a responder qualquer questão que não se sinta a vontade, ou mesmo desistir a qualquer momento. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento o pesquisador poderá ser contatado a qualquer momento. Já os benefícios ao participante que são esperados com o estudo, são no sentido de possibilitar que os educadores tenham voz enquanto

agentes do processo educativo, e também contribuintes na pesquisa em educação. Dessa forma, pretendemos dar visibilidade às experiências desenvolvidas em sala de aula relativas ao processo formativo/educativo destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, a fim de desvelar as contradições e possibilidades existentes entre o trabalho pedagógico e a formação dos professores.

O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o entrevistado/a e a outra com o pesquisador. Sua pessoa também não pagará nem receberá nenhum valor para participar do estudo, pois este tem o intuito apenas de responder algumas questões de cunho científico.

Também será mantido a sua confidencialidade e os dados serão utilizados apenas para fins científicos. Sua participação poderá ser cancelada a qualquer momento; o telefone do comitê de ética é 3220-3272, caso você necessite de maiores informações;

Qualquer acontecimento que ocorra de mal súbito, ou algum evento que você necessite de auxílio médico ou psicológico, será acionada as unidades de emergência para atendimento, a fim de realizarem o atendimento necessário.

Após o término e conclusão da pesquisa, será entregue uma cópia impressa do texto final (dissertação) para que possa ler a pesquisa da qual você participou. Toda a segurança e sigilo serão dadas as suas repostas e estas serão transcritas e entregues a sua pessoa para que as leia e autorize a publicação. Nenhuma publicação de repostas ou falas suas serão publicadas na pesquisa sem sua devida autorização (assinatura por escrito).

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto.**

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura

Eu, **SILVANA SEWALD**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2019.

**APÊNDICE C – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações
Referentes ao Objeto de Pesquisa**



**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES REGENTES

Pesquisa: A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão.

Pesquisadora: Silvana Sewald

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Iniciais: Idade: Sexo: (F) (M)

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Médio:

Magistério () Formação Docente () Ensino médio regular ()

Superior:

Curso: Ano de conclusão:

Especialização: Curso: Ano de conclusão:

Mestrado: Curso: Ano de conclusão:

Doutorado: Curso: Ano de Conclusão:

3) TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA/FORMAÇÃO INICIAL

a) Tempo de atuação no magistério: _____

b) Tempo de atuação como professor/a de crianças/s com TEA: _____

c) Na graduação teve alguma disciplina que tenha abordado diretamente a questão do autismo?

Sim

Se sim, quais os aspectos foram abordados? _____

Não

4) SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

a) Há uma formação continuada ofertada pela SMEC para os professores da rede municipal que têm em sua sala de aula aluno/os com autismo? Se a resposta for sim, como a formação continuada ocorre? (forma/ frequência/ conteúdos trabalhados...).

b) Você busca essa formação em outros espaços?

c) A formação continuada auxilia no desempenho da sua função em sala de aula? Em quais aspectos?

5) SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

a) Em sua opinião, o que é organizar o trabalho pedagógico?

b) Como você organiza o seu trabalho pedagógico em sala de aula, abarcando o ensino de alunos com autismo (e os demais alunos)?

c) Você recebe contribuições (coordenação pedagógica/ professor/a da sala de recursos multifuncionais/ professor/a de apoio) para essa organização?

d) Na organização da sala de aula, você consegue planejar e organizar suas atividades diárias?

e) Com relação às adaptações curriculares, são planejadas pelo professor regente ou pelo professor de apoio?

6) SOBRE A ROTINA DE TRABALHO

a) Tendo em vista que a maioria dos alunos com autismo possui um professor apoio, como é a relação entre o professor regente e o professor apoio; entre o aluno com autismo e o professor de apoio; e entre o aluno com autismo e o professor regente?

- b) Você consegue desenvolver um planejamento de aula para o(s) aluno(s) com autismo?
() Sim, como?
() Não, por quê?
- c) Quais encaminhamentos pedagógicos você realizou com os alunos que contribuiu com o processo formativo/educativo?
- d) Quais são os desafios de trabalhar com alunos com TEA?
- e) O que você considera importante ser abordado na formação continuada para o trabalho com alunos autistas?

**APÊNDICE D – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações
Referentes ao Objeto de Pesquisa**



**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES APOIO

Pesquisa: A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão.

Pesquisadora: Silvana Sewald

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Iniciais: Idade: Sexo: (F) (M)

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Médio:

Magistério () Formação Docente () Ensino médio regular ()

Superior:

Curso: Ano de conclusão:

Especialização: Curso: Ano de conclusão:

Mestrado: Curso: Ano de conclusão:

Doutorado: Curso: Ano de Conclusão:

3) TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA/FORMAÇÃO INICIAL

d) Tempo de atuação no magistério: _____

e) Tempo de atuação como professor/a de crianças/s com TEA: _____

f) Em sua formação, teve alguma disciplina que tenha abordado diretamente a questão do autismo?

Sim

Se sim, quais os aspectos foram abordados? _____

Não

4) SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

d) Há uma formação continuada ofertada pela SMEC para os professores apoio que atuam com aluno/os com autismo? Se a resposta for sim, como a formação continuada ocorre? (forma/ frequência/ conteúdos trabalhados...).

e) Você busca essa formação em outros espaços?

f) A formação continuada auxilia no desempenho da sua função em sala de aula? Em quais aspectos?

5) SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

f) Em sua opinião, o que é organizar o trabalho pedagógico?

g) Como você organiza o seu trabalho pedagógico em sala de aula, abarcando o ensino de alunos com autismo?

h) Você recebe contribuições (coordenação pedagógica/ professor/a da sala de recursos multifuncionais) para essa organização?

i) Na organização da sala de aula, você consegue planejar e organizar suas atividades diárias?

j) Com relação às adaptações curriculares, são planejadas pelo professor regente ou pelo professor de apoio?

6) SOBRE A ROTINA DE TRABALHO

e) Tendo em vista que a maioria dos alunos com autismo possui um professor apoio, como é a relação entre o professor regente e o professor apoio; entre o aluno com autismo e o professor de apoio; e entre o aluno com autismo e o professor regente?

- f) Você consegue desenvolver um planejamento de aula para o(s) aluno(s) com autismo?
() Sim, como?
() Não, por quê?
- g) Quais encaminhamentos pedagógicos você realizou com os alunos que contribuiu com o processo formativo/educativo?
- h) Quais são os desafios de trabalhar com alunos com TEA?
- e) O que você considera importante ser abordado na formação continuada para o trabalho com alunos autistas?

**APÊNDICE E – Instrumento de Pesquisa para Levantamento de Informações
Referentes ao Objeto de Pesquisa**



**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE AEE

Pesquisa: A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão.

Pesquisadora: Silvana Sewald

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Iniciais: Idade: Sexo: (F) (M)

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Médio:

Magistério () Formação Docente () Ensino médio regular ()

Superior:

Curso: Ano de conclusão:

Especialização: Curso: Ano de conclusão:

Mestrado: Curso: Ano de conclusão:

Doutorado: Curso: Ano de Conclusão:

3) TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA/FORMAÇÃO INICIAL

g) Tempo de atuação no magistério: _____

h) Tempo de atuação como professor/a de crianças/s com TEA: _____

i) Na graduação teve alguma disciplina que tenha abordado diretamente a questão do autismo?

Sim

Se sim, quais os aspectos foram abordados? _____

Não

4) SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

g) Há uma formação continuada ofertada pela SMEC para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado do/os aluno/os com autismo? Se a resposta for sim, como a formação continuada ocorre? (forma/ frequência/ conteúdos trabalhados...).

h) Você busca essa formação em outros espaços?

i) A formação continuada auxilia no desempenho da sua função em sala de aula? Em quais aspectos?

5) SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

k) Em sua opinião, o que é organizar o trabalho pedagógico?

l) Como você organiza o seu trabalho pedagógico em sala de aula, abarcando o ensino de alunos com autismo (e os demais alunos)?

m) Você recebe contribuições (coordenação pedagógica/ professor/a de apoio) para essa organização?

n) Na organização da sala de aula, você consegue planejar e organizar suas atividades diárias?

o) Como são organizadas as adaptações curriculares voltadas para os alunos com autismo?

6) SOBRE A ROTINA DE TRABALHO

i) Como é a relação de trabalho entre o professor regente, professor apoio e o professor de AEE?

j) Você consegue desenvolver um planejamento de aula para o(s) aluno(s) com autismo?

Sim, como?

Não, por quê?

- k) Quais encaminhamentos pedagógicos você realizou com os alunos que contribuiu com o processo formativo/educativo?
- l) Quais são os desafios de trabalhar com alunos com TEA?
- e) O que você considera importante ser abordado na formação continuada para o trabalho com alunos autistas?