



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE FOZ DO
IGUAÇU-PR
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS – MESTRADO E DOUTORADO**

ROSANGELA TELES CARMINATI SOARES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2022**

ROSANGELA TELES CARMINATI SOARES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado – área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^a. Andreia Nakamura Bondezan

FOZ DO IGUAÇU - PR
2022

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

Teles Carminati Soares, Rosangela
A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. / Rosangela Teles Carminati Soares; orientadora Andreia Nakamura Bondezan. -- Foz do Iguaçu, 2022.
129 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2022.

1. Educação especial. 2. Mediação. 3. Formação inicial. 4. Formação continuada. I. Nakamura Bondezan, Andreia, orient.
II. Título.

SOARES, R. T. C. **A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil:** Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2022. ROSANGELA TELES CARMINATI SOARES.

Aprovado em 7 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a Andreia Nakamura Bondezan (Orientadora)
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR



Prof^a. Dr^a Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE



Prof^a. Dr^a Eliane Pinto de Góes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE



Prof^a. Dr^a Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus e a todos os Santos, por estarem presentes em toda a minha trajetória, dando-me saúde, forças e sabedoria.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade que tive em fazer parte do Programa de Mestrado em Sociedade Cultura e Fronteiras, com participação em pesquisas.

À professora Andreia, pelo profissionalismo, exemplo de determinação, compaixão e sabedoria, sempre me incentivando e auxiliando nos momentos em que precisei, sou eternamente grata por tudo.

A todos os professores da Unioeste e colaboradores que contribuíram neste percurso, dando todos os suportes necessários.

Às professoras que participaram da minha banca de seminário e de qualificação, professoras Denise Roratto, Elsa Midore Shimazaki e Eliane Pinto de Goés, juntamente com a professora Andreia Nakamura Bondezan, vocês são fundamentais para a continuidade da ciência, pesquisadoras comprometidas com o outro, com a educação e com a sociedade, dignas de reconhecimento e aplausos.

À minha família, aos meus pais e irmãos e aos amigos, por todo amor, carinho e força, vocês estiveram sempre torcendo pelo meu sucesso.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, ajuda e cuidado com nossos filhos.

Aos meus filhos, pela ajuda nos afazeres de casa, pela preocupação comigo nos momentos mais difíceis pelos quais passei, sendo carinhosos.

À minha colega de curso, Nayara, pela oportunidade em dividir conhecimentos, angústias e vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os Santos, por terem me concedido a vida e saúde em tempos tão difíceis que estamos vivenciando, tempos de pandemia. Graças às suas bênçãos, superei a Covid-19 por duas vezes, assim como meus familiares também a superaram. Lamento pelas grandes perdas que tivemos com professores, funcionários e amigos, são perdas irreparáveis e somente Deus poderá nos confortar.

À Unioeste, pela oportunidade que tive em fazer parte do Programa de Mestrado Sociedade Cultura e Fronteiras, assim como a todos os professores e colaboradores pelas contribuições, conhecimentos e parceria para a realização desta pesquisa, pela qual sou imensamente grata, ser integrante dessa Universidade faz parte de uma realização pessoal e profissional que muito almejava.

Agradeço, em especial, à professora Andreia Nakamura Bondezan, por ter aceitado ser minha orientadora e ter percorrido toda trajetória comigo, pela paciência, dedicação e compromisso, me orientando, apoiando e, muito mais que isso, despertando o compromisso que temos para com a sociedade, o respeito e a luta na busca por conhecimentos para a inclusão de todos, conhecimentos pelos quais sou grata e os levarei comigo para toda vida.

Às professoras Denise Roratto, Elsa Midore Shimazaki e Eliane Pinto de Goés, por aceitarem este desafio conosco e pelas contribuições realizadas por intermédio da banca de qualificação, oportunidade em que pudemos enriquecer esta pesquisa.

À Secretaria Municipal da Educação, em especial à Secretária Municipal Maria Justina e à Diretora de Departamento Luciana Moreira, pelo apoio para a realização do Mestrado, em que pude aprender muito e realizar esta pesquisa, como também pelo suporte com informações necessárias para a pesquisa.

Aos responsáveis pela Educação Especial no município de Foz do Iguaçu, pela autorização para realização da pesquisa e pelas informações concedidas.

Às diretoras e coordenadoras pedagógicas que cederam informações necessárias dos professores participantes desta pesquisa.

A todos os professores participantes da pesquisa, que contribuíram com as informações, sem isso seria impossível a realização deste trabalho.

Ao meu esposo Roberto e aos meus filhos, pela paciência que tiveram comigo nos momentos em que estive ausente, vocês me deram forças para conclusão desta pesquisa.

Aos meus pais João e Romilda, por serem meu alicerce e pelo exemplo de garra e perseverança, sempre torcendo pelas minhas realizações.

À minha irmã Fernanda, pela força em momentos difíceis, pois sempre estava presente me auxiliando. Ao meu irmão Jonas, que, também, sempre que precisei, deu-me suporte com as tecnologias.

À minha sogra, ao meu sogro e às minhas cunhadas, pelas boas vibrações, todos sempre estiveram torcendo pela minha vitória.

Aos meus sobrinhos, que, com tanto carinho, sempre torceram pelo meu progresso.

Agradeço às minhas amigas Vanilda, Eliane, Luciana e Marina, que sempre estiveram presentes, encorajando-me e torcendo pelo meu sucesso. E à Rafaela, que me ajudou muito nos momentos em que mais precisei.

Enfim, agradeço a todos familiares e amigos que me encorajaram e torceram por esta grande conquista, vocês me fortalecem com muito carinho, agradeço a todos do fundo do meu coração.

SOARES, R. T. C. **A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. 2022, 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2022.

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, por isso, a inclusão nesse período é fundamental para que a criança se integre ao ambiente escolar e cumpra sua finalidade de se desenvolver de forma integral nos aspectos físico, psicológico e social. Neste contexto, a formação do professor é de extrema relevância. Entende-se que é preciso dar voz aos sujeitos que estão envolvidos no processo de inclusão. Assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar, na visão dos professores, qual a percepção desses profissionais de Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, utilizou-se, em especial, dos escritos de Paulo Freire para as discussões referente à formação de professores e de Lev Semenovitch Vygotsky como fundamento do processo ensino aprendizagem. A pesquisa foi de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de análise de conteúdo. Participaram do estudo vinte professores que atuaram com alunos com TEA, em 2019, em cinco instituições de ensino da rede municipal de Educação Infantil de região de fronteira. Para isso, utilizou-se a técnica de entrevista individual, semiestruturada, com quinze questões norteadoras. Conclui-se que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe, embora outros fatores precisem ser levados em consideração, como a preparação do ambiente escolar, suporte e recursos necessários para os professores e alunos, entre outros. Todavia, para isso, é necessário o investimento do setor público com políticas públicas voltadas para a educação para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Mediação; Formação inicial e continuada.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of Basic Education, therefore inclusion in this period is essential for the child to integrate into the school environment and fulfill its purpose of developing in an integral way in the physical, psychological and social aspects. In this context, teacher training is extremely important. It is understood that it is necessary to give voice to the subjects who are involved in the inclusion process. Thus, this research aims to present, in the teacher's view, the perception of these early childhood education professionals with regard to their initial and continuing education for the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In particular, Paulo Freire's writings are used for discussions on teacher education and Lev Semenovich Vygotsky as the basis of the teaching learning process. The research was qualitative, descriptive and exploratory, through content analysis. Twenty teachers who worked with students with ASD participated in the research, in 2019, from five different teaching institutions of the municipal Early Childhood Education network border region. To reach this our goal, the technique of individual, semi-structured interview was used, with fifteen guiding questions. We have concluded that teacher training is essential for the inclusive pedagogical practices of teachers, as the child learns and develops from the quality of the mediations the child receives, although other factors need to be taken into account, such as the preparation of the school environment, necessary support and resources for teachers and students, among others. However, in order to achieve this objective, public sector investment with public policies aimed at education for all is necessary.

KEYWORDS: Special Education; Mediation; Initial and continuing training.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DSM	Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
FAFIG	Faculdade Foz do Iguaçu
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISEAA	Instituto Superior de Educação Anglo-Americano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal da educação
ONG	Organização não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAPEDH	Programa de Atendimento Pedagógico Domiciliar Hospitalar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria do Estado da Educação
SMED	Secretaria Municipal da Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIAMÉRICA	Faculdade união das Américas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios e Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista.....	17
Quadro 2 - Organização da Educação Especial	57
Quadro 3 - Diretoria da Educação Especial e Formação	64
Quadro 4 - caracterização dos professores que atuaram com alunos com Transtorno do Espectro Autista em 2019.....	69
Quadro 5 - Número de matrículas de alunos nas redes pública e privada no município de Foz de Iguaçu, no Estado do Paraná e no Brasil, em 2019	72
Quadro 6 - Dados dos CMEIs selecionados na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu	73
Quadro 7 - Dados em relação ao número de alunos com deficiência e acessibilidade nos CMEIs.....	74
Quadro 8 - Percentual de docentes com curso superior que atuam na Educação Infantil nos CMEIs onde a pesquisa foi realizada	76
Quadro 9 - Identificação da formação dos participantes.....	78
Quadro 10 - Relação de cursos oferecidos pela UAB em Foz do Iguaçu	79
Quadro 11 - Formações sobre inclusão	89
Quadro 12 - Cursos sobre Transtorno do Espectro Autista.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E INCLUSÃO ESCOLAR.....	15
1.1 Características da pessoa com TEA.....	16
1.2 Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.....	21
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIAL, CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	34
2.1 Breve panorama da formação inicial de professores da Educação Infantil.....	37
2.2 Formação continuada.....	42
2.3 Políticas públicas para a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e a formação de professores	47
2.3.1 A inclusão escolar nas leis nacionais	48
2.3.2 Leis do estado do Paraná e o aluno com Transtorno do Espectro Autista	60
2.3.3 Leis municipais e o Transtorno do Espectro Autista.....	64
3 METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68
3.1 Tipo de estudo.....	68
3.2 Análise e discussão dos resultados	72
3.2.1 Perfil dos professores participantes.....	69
3.2.2 Formação inicial e continuada	72
3.2.3 Políticas da inclusão na visão dos professores	97
3.2.4 Mudança para o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE A	129

INTRODUÇÃO

É na Educação Infantil que a criança tem a sua primeira inserção na vida escolar, quando ficará longe da família e estará com outras pessoas, em um universo de novas aprendizagens, descobertas e socialização. A inclusão, nesse período, é fundamental para a interação no ambiente escolar e para que a criança possa dar continuidade aos seus estudos ao longo da vida, mas, para isso, os professores precisam estar aptos a receber e ensinar a todos os alunos, independente das especificidades que possuam, bem como o ambiente escolar precisa estar preparado para a adaptação dos discentes.

A motivação para esta pesquisa deu-se pela minha prática pedagógica como professora de Educação Infantil. Atuo no município de Foz do Iguaçu há quatorze anos e, nesse período, vivenciei e presenciei as dificuldades encontradas relacionadas à inclusão de crianças com diferentes deficiências ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Em 2014, fui coordenadora pedagógica e recebia questionamentos a respeito da inclusão de professoras de alunos com deficiência ou algum tipo de transtorno. A maior reclamação era de que não havia formação específica para trabalhar com essas crianças, resultando em desgaste dos professores, pois, segundo eles, não conseguiam alcançar seus objetivos com a turma.

De 2015 a 2018, fui gestora na Educação Infantil e compartilhei com os professores pontos de vista diferentes, dificuldades, angústias e questionamentos em relação à inclusão, aguçando o desejo em saber mais sobre esse tema e a preparação do profissional para atuação. Desta forma, dediquei-me a pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista e a formação de professores.

Por meio de levantamentos de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “formação de professores” e “inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil”, foi encontrada somente uma dissertação de 2017 que trata dessa temática em outra região do Brasil. Sendo assim, podemos inferir que esta pesquisa é de suma relevância pela necessidade de ampliar os conhecimentos a respeito da inclusão do aluno com deficiência, da formação dos professores e o preparo desses profissionais para atuarem na educação.

A pesquisa foi realizada no município de Foz do Iguaçu, região de tríplice fronteira com Argentina e Paraguai. Pela singularidade de uma região de fronteira com outros dois países, o cenário educacional da cidade é permeado pela matrícula, nas instituições

escolares, de crianças brasileiras e não brasileiras que possuem língua e cultura diferentes e que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Um desses casos é apresentado nesta pesquisa, visto que uma professora participante relatou ter uma aluna de nacionalidade paraguaia com TEA, o que torna maior o desafio para a atuação do professor.

Em 2021, o município de Foz do Iguaçu possuía quarenta e dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), todos, à época, atendendo alunos com deficiência e com alunos com TEA matriculados.

Assim, com base no elevado número de alunos TEA na Educação Infantil e na necessidade de pesquisas que contribuam para fortalecer as instituições educativas para a inclusão desses alunos, a presente pesquisa busca responder a seguinte pergunta: qual a percepções dos professores da Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para o trabalho didático-pedagógico na inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista?

O objetivo principal desta pesquisa é apresentar, na visão dos professores, qual a percepção desses profissionais de Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) contextualizar a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil; b) apresentar, de forma breve, as políticas públicas nacionais e municipais que tratam da inclusão dos alunos com TEA, com foco na formação de professores para atuarem frente a essa especificidade; c) analisar a contribuição da formação para a prática docente dos professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos CMEIs de Foz do Iguaçu.

Possui como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, com a análise documental e a entrevista semiestruturada com professores e responsáveis pela Diretoria de Educação Especial vinculados à Secretaria Municipal da Educação (SMED) do município de Foz do Iguaçu. Utiliza como referencial teórico os escritos de Paulo Freire para as discussões referentes à formação de professores e de Lev Semenovitch Vygotsky como fundamento do processo ensino aprendizagem. Ambos autores escreveram suas obras em períodos históricos e contextos geográficos diferentes, cujas teorias, embora distintas, não são antagônicas e permitem algumas aproximações.

A pesquisa foi dividida três capítulos. O Capítulo I apresenta fundamentos acerca do Transtorno do Espectro Autista, bem como as características da pessoa com TEA, como

ocorre a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil e a importância da interação familiar com a escola.

O Capítulo II aborda a formação de professores inicial, continuada e inclusiva, destaca as leis federais, estaduais e municipais que asseguram os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dando ênfase às leis relacionadas à educação, abordando as políticas públicas de inclusão e a formação de professores.

O Capítulo III apresenta o delineamento da pesquisa, por meio do percurso metodológico, traz a contextualização da localidade onde a pesquisa foi realizada, os meios de produção, as técnicas utilizadas para investigação dos resultados, assim como as análises acerca das percepções dos professores de Educação Infantil quanto à sua formação inicial e continuada em percurso para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

CAPÍTULO I

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo Dias (2015), o termo ‘*autismo*’, cunhado em 1906 por Plouller, estudava o desenvolvimento do pensamento de pacientes diagnosticados com demência, embora o termo somente tenha sido divulgado em 1911, por Bleuler, que relata que “os sintomas essenciais do esquizofrênico das crianças autistas podem ser englobados sob um denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior”. Já os primeiros estudos sobre o autismo iniciaram em 1943, quando Leo Kanner, médico e pesquisador, em pesquisa com onze crianças, realizou o primeiro diagnóstico de autismo infantil.

Para a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017), estima-se que, no mundo, uma em cada cento e sessenta crianças tem Transtorno do Espectro Autista.

A interação no decorrer da primeira infância é importante para promover o processo ideal e o bem-estar dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. Portanto, faz-se necessário o monitoramento do desenvolvimento infantil como componente de atenção da saúde materno-infantil habitualmente.

Camargo e Bosa (2012, p. 316) ressaltam que “A inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode fornecer esses contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças”. As autoras destacam a importância da inclusão do aluno autista, contribuindo com o aprendizado de todos.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo principal descrever a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil e abordar as características e as especificações da pessoa com TEA, considerando, para tanto, autores como Beatriz Catharina Messinger Bassotto (2018), Natalie Andrade Mas (2018), Juliane Castanha (2016), Sígla Pimentel Höher Camargo, Cleonice Alves Bosa (2002; 2015), entre outros, que contribuem para pautar o tema. Trata, também, dos conceitos de educação inclusiva e da inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil, como acontece essa inclusão, as necessidades desses alunos na Educação Infantil, o papel da escola, do professor e da família e as contribuições para o desenvolvimento do aluno com TEA incluso na rede regular de ensino.

1.1 Características da pessoa com TEA

Camargo e Bosa (2009, p. 65) expressam que “O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento intenso atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório com determinadas restrições de atividades e interesses”, além da dificuldade na comunicação e na socialização.

Mas (2018) aborda em seus estudos a pesquisa de Leo Kanner (1943) em relação à criança com autismo, a “forma de adaptação”, as particularidades da fala e o seu uso, a ansiedade e obsessão dessas crianças, o nervosismo em relação a pequenas mudanças em suas rotinas e ambientes bem como o relacionamento com objetos e pessoas.

Para Monteiro (2019, p. 22), “O TEA caracteriza-se por uma desordem neurológica, de origem genética, que afeta principalmente a interação social, a comunicação e a linguagem”. A autora ainda complementa que as pessoas com TEA apresentam imprecisões nas percepções integrativas:

Nesse sentido, as falhas na propriocepção explicariam a necessidade de indivíduos autistas, por exemplo, pularem intensamente, buscarem estímulos apreciando massagens ou apertando as pessoas, morderem, lamberem objetos, etc. Nesses indivíduos é também marcante a hiperatividade pela necessidade incessante de busca por estímulos sensoriais (MONTEIRO, 2019, p. 50).

É importante lembrar que não existe um padrão da pessoa com TEA, cada uma tem um comportamento, que vai depender do grau de desenvolvimento do transtorno.

O Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM)-V, última versão publicada em 2013, é o documento utilizado para definir o TEA. A produção desse documento envolveu centenas de pessoas da área da saúde, durante doze anos de estudos, com o objetivo de melhorar a utilidade clínica do DSM-5 como um guia para o diagnóstico de transtornos mentais. O manual traz consigo maior detalhamento de dados e a nomenclatura de “Transtorno do Espectro Autista” em relação ao autismo:

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-V, 2013, p. 53).

Em relação aos critérios e aos diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista, definido pelo código 299.0, DSM-V (2013, p. 50), apresenta-se o Quadro 1, que traz as seguintes informações:

Quadro 1 - Critérios e Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista

Critérios e diagnósticos 299.0	Especificações
<p>A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, não exaustivos).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal à compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto ou à dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos ou à ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos à dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos ou à ausência de interesse por pares. <p><i>Especificar a gravidade atual:</i> A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.</p>
<p>B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, não exaustivos).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (a exemplo de estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (como, por exemplo, sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (a exemplo de forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (como, por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). <p><i>Especificar a gravidade atual:</i> A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.</p>

Quadro 1 - Critérios e Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (continuação)

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).	Sem especificações.
D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.	Sem especificações.
E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.	Sem especificações.

Fonte: Organizado pela autora (2021), com base nos dados do DSM-V (2013).

O Quadro 1 apresenta, segundo o DSM-V (2013), que as principais características do Transtorno do Espectro Autista são: déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O DSM-V (2013) classifica os níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o grau de suas necessidades de apoio, em três níveis.

Nível 1, exigindo apoio: na falta de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis, bem como dificuldade para início de interação social. Em relação aos comportamentos restritos e repetitivos, a inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Tem adversidade em trocar de atividade e dificuldade em organizar e planejar, o que é obstáculo para se tornar independente.

Nível 2, exigindo apoio substancial: déficits graves nas capacidades de comunicação social verbal e não verbal; dificuldades sociais visíveis mesmo na presença de apoio; barreira em iniciar interações sociais e resposta pequena ou anormal à receptividade social vinda de outros. Nos comportamentos restritos e repetitivos, a instabilidade no comportamento, a objeção em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos surgem frequentemente, tornando óbvio ao observador casual e influenciando em vários contextos, trazendo sofrimento e/ou dificuldade em mudar o centro das ações.

Nível 3, exigindo apoio muito substancial: déficits graves nas aptidões de comunicação social verbal e não verbal causam danos graves de desempenho, grande problema em iniciar uma interação social e resposta diminuta com relação a aberturas sociais vindas de outras pessoas. No quesito comportamentos restritos e repetitivos, a inflexibilidade comportamental, muitos problemas em lidar com alterações ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem intensamente no funcionamento de todas as esferas. Muito sofrimento/dificuldade para trocar o foco ou as ações.

Instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, com boas propriedades psicométricas, incluindo entrevistas com cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, estão disponíveis e podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre clínicos (DSM-V, 2013, p. 58).

A intensidade das dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos deve ser identificada individualmente e mediante a discussão de prioridades e metas pessoais.

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários) (DSM-V, 2013, p. 57).

Segundo o DSM-V (2013, p. 56), “o transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida”. Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento cultural infantil é o ponto fundamental que pode possibilitar compensação da deficiência. Para o autor, quando não é permitido avançar no progresso orgânico, uma nova possibilidade abre-se sem barreiras

para o desenvolvimento cultural. Neste sentido, o aluno com TEA possui algumas dificuldades que precisam ser superadas, respeitando suas especificidades.

Segundo o Manual DSM-V (2013), os sintomas do TEA, geralmente, aparecem na primeira infância, entre doze e vinte e quatro meses, mas podem ser vistos antes sinais referentes ao autismo e, em raros casos, na vida adulta.

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesses social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas), padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles) e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome) (DSM-V, 2013, p. 56).

Em relação às características do Transtorno do Espectro Autista, o DSM-V as define da seguinte forma:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (DSM-V, 2013, p. 53).

Para o DSM-V (2013), os sintomas começam na infância, mas persistem na adolescência e na vida adulta. As manifestações de desvantagens sociais e de comunicação e comportamentos restritos/repetitivos que determinam o Transtorno do Espectro Autista são claras no período em que estão se desenvolvendo e se diferenciam conforme o grau de desenvolvimento e a idade cronológica.

Segundo Bassotto (2018), é no campo da medicina que as famílias, inicialmente, buscam respostas para suas dúvidas, pois, uma vez observado algo em desacordo no desenvolvimento da criança, imaginam que isso está relacionado a alguma patologia e que, sendo diagnosticada, terão alguma resposta por meio de um receituário médico, tendo, assim, a solução com medicamento para o caso. Logo, é necessário observar as reações das famílias após o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, pois isso terá um impacto de grande influência no desenvolvimento do indivíduo por toda a vida na qualidade de atendimento.

Bassotto (2018, p. 26) ressalta a importância da família nesse processo: “Embora as famílias reajam de forma diversa a esta nova situação, as que conseguem realizar de forma

satisfatória a adaptação têm tendência a buscar apoio e negociar as diferenças entre si e os demais na busca de soluções [...]”. Nota-se a importância de a família aceitar o diagnóstico e buscar apoio para auxiliar no desenvolvimento do indivíduo.

Atualmente, de acordo com Mas (2018), o sistema de saúde pública brasileiro embasa-se em dois principais sistemas de classificação, o CID (Classificação Internacional de Doenças), que engloba todas as doenças, e o DSM, que aborda, especificamente, as doenças mentais.

O termo autista é abordado em vários espaços, como afirma Monteiro:

O termo autismo é amplamente utilizado em diferentes campos da ciência, especialmente nas áreas da saúde, da educação e da psicologia, envolvendo a causa, o tratamento e os encaminhamentos pedagógicos eficazes. A palavra “autismo” vem do grego “autos”, que significa “voltar-se a si mesmo” (MONTEIRO, 2019, p. 22).

Para Bosa (2002, p. 82), “o desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, incluindo o espectro autista”.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 117) afirmam que “O espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento”, característica essa bastante extensiva e que pode afetar em diferentes graus.

Ou seja, a criança apresenta, desde os primeiros anos de vida, um déficit em relação à interação com as outras pessoas, assim como na fala e na forma de se comportar. No entanto, esses déficits variam conforme a intensidade do autismo em cada criança, classificado em graus.

1.2 Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

A inclusão do aluno com TEA é um tema que vem ganhando espaço no campo de pesquisas científicas. Conforme consulta realizada em maio de 2022 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BNTD), as primeiras três pesquisas ocorreram em 2013, e, nos anos posteriores, esse número foi evoluindo gradativamente para oitenta pesquisas até 2021. Desse número, quatorze referem-se à Educação Infantil. Apesar dos estudos realizados, ainda se carece de muito conhecimento a respeito do assunto, sendo

necessária a busca constante por informação, pois ainda existem muitos questionamentos sobre a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil.

Conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”. Ela avança buscando por igualdade dentro e fora do contexto escolar, assim como pela eliminação de obstáculos que demarcam o desenvolvimento e a atuação das atividades educativas.

A prática da inclusão social vem aos poucos substituindo a da integração social e parte do princípio de que para inserir todas as pessoas a sociedade deve ser modificada de modo a atender às necessidades de seus membros – uma sociedade inclusiva não admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais e pessoais (TELES; RESEGUE; PUCCINI, 2012, p. 3024).

A inclusão na sociedade vem com o objetivo de eliminar as barreiras e combater o preconceito em todos os sentidos, buscando a participação de todos na sociedade, de forma justa e igualitária.

Para Mcallister e Hadjri (2013), o ideal da inclusão não diz respeito somente aos direitos possíveis, mas envolve desafios, conflitos de valores e obstáculos, o que resulta em luta permanente para que a implementação seja efetivada na prática.

Conforme afirma Pacheco (2007), a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Para a sua efetivação, é preciso uma reformulação da sociedade, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, para que respondam à diversidade de alunos. Para o autor, essa abordagem humanística e democrática percebe o sujeito e, também, suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Para Vigotsky (2010), a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, ou seja, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Segundo Orrú (2012, p. 104), se a criança “[...] tiver acesso ao contato com o outro e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente”. Percebe-se, com isso, a importância do desenvolvimento cultural para a pessoa com deficiência.

Para Orrú (2012, p. 111), na abordagem histórico-cultural, espera-se uma evolução do aluno “a partir do contexto das relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador e da ação mediadora dos signos”, ou seja, por meio da mediação do outro e por meio da linguagem, o indivíduo pertencente a determinada cultura e a criança com autismo passa ser vista como sujeito que interage dentro de suas possibilidades e recursos utilizados.

Corroborando com a tese de Vigotsky, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), por meio de estudo, constataram que a pessoa com TEA que tem acesso a diferentes recursos culturais e experiências de práticas sociais com maior qualidade mostra dissemelhanças relativamente àqueles que não têm essa oportunidade. A família e os profissionais com quem ela tem convívio são imprescindíveis para a sua progressão em relação ao brincar e às práticas que desenvolvem o imaginário.

Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, no qual as crianças, independentemente das especificidades que apresentam, têm o direito à escolarização. Com base na preocupação com o trabalho docente frente à inclusão, a Declaração dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948) traz, em seu artigo 26, que “Toda a pessoa tem direito à educação [...]”. Já a Constituição Federal (1988) marca a entrada em cena das crianças como cidadãs, sujeitos de direitos, tendo como desdobramento o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Pensando na criança como um ser em desenvolvimento, as leis fortalecem o direito do aluno com preocupação em todos os aspectos, o que envolve desafios como a preparação do espaço escolar e a função da escola nesse processo. Para Vigotsky (2010), a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta e desenvolver suas potencialidades, e não relegar ao abandono, presa a um universo específico. Segundo Bondezan (2012, p. 193), “Cada vez que o professor propõe atividades que o aluno consegue fazer sozinho e que demonstra alegria em suas conquistas faz com que a criança acredite em suas potencialidades”. Desta forma, a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar possibilita isso e, conseqüentemente, amplia suas habilidades e conhecimentos, com atividades que ele poderá realizar e também interagir com os demais.

Silva e Damázio entendem a inclusão de forma ampla, com respeito ao desenvolvimento de cada um, valorização da participação e das conquistas, assim como respeito às diferenças:

Para realizar a inclusão, é preciso compreender as diferenças humanas, valorizando os potenciais, assegurando que as diferenças sejam respeitadas como limites e possibilidades naturais de qualquer um, e não por meio de estigmas como déficit, falhas, faltas ou deficiências. Enfim, uma sociedade que estimula a participação de cada um, que aprecia as diferentes experiências humanas e reconhece o potencial de todo cidadão (SILVA; DAMÁZIO, 2019, p. 351).

Segundo Castro (2005), o ponto de partida é acreditar que, mesmo entre os alunos de classe regular, existem diferenças, para que, então, o aluno seja aceito em suas especificidades. No entanto, quando a escola não respeita as singularidades de cada um, ela contribui para que haja mais desigualdade.

Para Mcallister e Hadjri (2013, p. 64) “[...] não basta pensar que localizando apenas uma população minoritária dentro de uma população maior constitui inclusão. É a aceitação e interação entre todas as pessoas que é uma melhor medida de inclusão”. Por se tratar de um processo contínuo, é valiosa a participação do aluno na inclusão, sendo imprescindível inserir os pais e professores que atuam frequentemente com a criança com TEA para contribuir nas tomadas de decisões.

Segundo Vitalino e Manzini (2010), a formação de professores abrange a reformulação do próprio ensino e aprendizagem, incluindo novas tendências educacionais, reflexão acerca dos conhecimentos mais recentes sobre o desenvolvimento humano, inteligência, aprendizagem, motivação, avaliação, interação entre professor e aluno, entre outros. “Para que ocorram de fato processos inclusivos, é necessário detectar e enfrentar os processos excludentes, dos quais o professor é vítima e também pode ser promotor, se não se der conta disso” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 128). Portanto, o professor precisa estar atento e buscando formas diferenciadas para que o aluno com deficiência realmente esteja incluso nas atividades realizadas, atendendo às suas singularidades, caso contrário, reforçará a exclusão do aluno, mesmo sem ter essa intencionalidade.

Considerando a proposta de educação inclusiva e a opção brasileira referendada nas políticas educacionais, a preocupação precisa começar na Educação Infantil, por ser uma etapa importante do desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, Mendes destaca o desenvolvimento da criança nos três primeiros anos de vida, a aceleração do desenvolvimento cerebral e a importância dos estímulos nessa fase:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o

primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

Toda a atenção voltada à criança precisa ser pensada para que essa se desenvolva com mediações positivas, em que desenvolva suas potencialidades. Dando ênfase à importância da inclusão na Educação Infantil, vários pontos merecem ser pensados em relação ao aluno com TEA, pois a inclusão nesse período é fundamental para que a criança se adapte ao ambiente escolar, participe ativamente de todas as atividades propostas e possa dar continuidade aos seus estudos.

A Educação Infantil é o início do processo educacional por ser a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. É o momento em que o bebê e a criança pequena ficarão longe da família, tendo contato com outras pessoas que não fazem parte do seu vínculo habitual – trata-se, pois, de uma nova oportunidade para o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização.

É possível, nessa etapa, notar a suspeita de algum déficit, embora seja preciso muita cautela, pois cada criança tem seu tempo de desenvolvimento. Cabe destacar que alguns alunos já chegam à Educação Infantil com laudo de algum transtorno ou deficiência, e outros, ao longo do tempo, podem ser diagnosticados. Segundo Pimentel e Fernandes (2014, p. 176), “O professor é quem tem maior contato com o aluno, é o responsável pela sala de aula, o mensageiro do conteúdo escolar. É quem observa a relação dos alunos entre si e faz a intermediação dessas relações”. Para tanto, o professor precisa estar atento o tempo todo, durante as realizações das atividades, observando o comportamento e a participação dos alunos, auxiliando no processo de aprendizagem, fazendo registros para realizar o acompanhamento do desenvolvimento dos menores.

Nesse processo próximo de mediação, é possível, ao professor, identificar déficits que precisam ser avaliados, contribuindo para um diagnóstico precoce. Tais diagnósticos precisam ser compreendidos como um fio condutor para a organização das medições e caminhos diferenciados de ensino, e não como limitadores ou algo que justifique as limitações do aluno.

Para Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 58), “[...] a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA,

oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos”.

Camargo e Bosa (2009) compreendem que a interação com os pares é o pilar para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista se desenvolva como qualquer outra criança. Desta forma, acredita-se que a experiência de inclusão da criança com TEA e as demais, na instituição regular de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças, fazendo-as conviver e aprender com as diferenças.

Para Castanha, incluir o aluno com TEA vai além da socialização no ambiente escolar, pois possibilita eliminar as barreiras presentes no seu desenvolvimento e ampliar o seu potencial.

Incluir não é levar o aluno com autismo na escola e deixar conviver no meio de crianças “normais”. Incluir é eliminar as barreiras que um ser humano possui, é despertar seu potencial criativo, é educar e socializar. Tudo isso impõe um planejamento adequado, um trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, comunidade escolar, a família e os terapeutas, caso contrário haverá uma separação de conhecimentos, ou seja, uma inclusão fragmentada (CASTANHA, 2016, p. 104).

Neste sentido, a escola deve, ao aluno com deficiência, “[...] promover vivências e práticas enriquecedoras, pois é na participação em conversas com colegas, nas narrativas construídas individualmente ou em grupo que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (SOUZA, 2019, p. 76).

Segundo Orrú (2012), por meio da interação, da relação e das trocas e mediações com o outro, o ser humano pode se devolver significativamente. Sendo assim, conforme destaca Ferreira (2017), o professor, como principal mediador, tem grande responsabilidade nesse processo.

É preciso que aconteçam ações, no âmbito da Educação Infantil, com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer, também a todos os alunos, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito, com acesso e permanência no ambiente escolar desde a mais tenra idade. Para Castanha (2016, p. 100), “Cabe, portanto, a cada escola organizar seu planejamento dialogando com a família e os profissionais que atendem o aluno autista incluso”. É necessário haver um diálogo entre ambos, pois isso facilita ao professor conhecer melhor seu aluno e elaborar atividades que despertem o interesse desse.

A inclusão de alunos autistas é polêmica por se tratar de pessoas que têm estereotípias, causadas pelo transtorno. Esse fato é extremamente

relevante, pois implica de forma direta nas trocas interpessoais que ocorrem na escola. É comum os autistas terem atitudes inesperadas e sem nenhuma explicação aparente. Esse comportamento atrai a atenção dos colegas, despertando, por vezes, situações engraçadas ou temor e desconfiança (CASTANHA, 2016, p. 112).

O professor tem um papel importante nesse contexto, ele precisa estar atento a todo o momento, pois muitos estudantes desconhecem o comportamento do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Cabe, então, ao professor dialogar com a turma, explicando essas ações que o aluno pode vir a ter em sala, para que, quando acontecer, todos estejam orientados e possam contribuir para o bem-estar da turma.

Segundo Orrú (2012, p. 101), “Na perspectiva da abordagem cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação de desenvolvimento intelectual”, sendo o professor o mediador do processo entre o sujeito e o conteúdo escolar.

Para Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 125), “conhecer os comportamentos da criança autista, bem como suas frequências e em que contextos ocorrem, é de grande relevância para as práticas dos professores no cotidiano escolar”, ou seja, os autores ressaltam a necessidade de o professor conhecer o aluno a fim de poder auxiliar, caso seja necessário, evitando, até mesmo, em alguns casos, uma crise.

Um das condições essenciais para que haja a inclusão de forma efetiva na escola é a de que quem estiver na coordenação, à frente do setor de educação especial dos estados, municípios e das próprias escolas, tiver a preocupação em desenvolver um trabalho específico para o aluno autista (CASTANHA, 2016 p. 107).

Nota-se que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação não depende somente do professor e das práticas pedagógicas utilizadas, ela deve ser uma preocupação de toda a equipe pedagógica e equipe de Educação Especial voltada às especificidades desses alunos.

Faz-se necessário um trabalho em equipe, que possa elaborar estratégias e formas de preparo para atuar com o aluno. Em alguns casos, esse precisa de um professor de apoio ou auxiliar para conseguir compreender as atividades propostas. Segundo Castanha (2016), se a inclusão for realizada de forma apropriada, com as adequações precisas na escola regular, os resultados são positivos, ainda assim, para alguns alunos, pode ser necessário o atendimento educacional em casa ou em instituições especializadas.

Para Castanha (2016), entre as dificuldades para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista estão a hiperatividade, a agressividade e a dificuldade no diálogo. Conforme pesquisa realizada pelo autor com professores e equipe pedagógica nas

escolas visitadas, a crítica relatada quanto à inclusão está no despreparo dos professores para atuarem com alunos público-alvo da Educação Especial, quais sejam pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação¹. A inclusão foi aceita pelo poder público, porém não foi ofertada formação para atuar com os alunos inclusos, em específico os autistas. Logo, fazem-se necessários investimentos nesse sentido, para que a inclusão realmente seja efetiva.

Um estudo realizado por Brande e Zanflice (2012) relata que, na experiência vivenciada com um aluno autista em sala de aula regular, as autoras (uma delas professora e a outra coordenadora pedagógica) buscavam estratégias, materiais de trabalho e intervenções pedagógicas que contribuíssem para a aprendizagem do aluno, uma experiência que envolvia o tempo do outro, sem imediatismo, por meio da comunicação e da interação com o aluno. “Essa reflexão nos levou a entender que a prática de inclusão e o contato com a diferença, na sala de aula, possibilitaram trabalhar em outra perspectiva, em outra dimensão de tempo” (BRANDE; ZANFELICE, 2012 p. 46-47).

Pode-se notar o trabalho desenvolvido pelas autoras em busca de alternativas que despertassem o interesse do aluno, elaborando um planejamento específico com adaptações curriculares e metodológicas, além de muita criatividade em trabalhar os conteúdos, respeitando o ritmo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, trabalhando com a turma os conteúdos. A avaliação foi realizada pela professora por meio de questionamentos, oferecendo subsídios para que o aluno conseguisse realizar as atividades propostas. Ao final de cada uma dessas, era realizado um parecer da professora, relatando as dificuldades e as conquistas do aluno.

O estudo das autoras relata a importância em se respeitar as especificidades do aluno autista, seu ritmo de desenvolvimento, bem como a busca por didáticas para manter o foco do discente nas atividades, desenvolvendo suas habilidades. No caso exposto, o aluno demonstrou dificuldades motoras, em manter a concentração nas atividades, em socializar com os colegas, além de perguntas repetitivas e aprendizagem mais lenta que a habitual.

Em relação ao espaço escolar, alguns apontamentos contribuem para o aluno com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Mcallister e Hadjri (2013), quatro etapas são necessárias para examinar e definir o que concerne à solução ideal, levando em conta a

¹ Vide inciso III do artigo 4º da Lei nº 9.394/96, com nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

formação de uma base de recursos para alunos com NEE, dentro de uma rede regular de ensino. São elas:

Etapa 1: Avaliação preliminar.

Etapa 2: Consideração dos fatores espaciais: escala; wayfinding; acessibilidade; pausa e silêncio; padrões de espaço; escolha.

Etapa 3: Consideração dos fatores sensoriais: acústica; distração visual; sol e brilho; cheiro; acabamentos e acessórios.

Etapa 4: Consideração de proteção e segurança: números e padrões de movimento; contenção; observação; gatilhos potenciais (MCALLISTER; HADJRI, 2013, p. 60).

As autoras analisam cada fase, pensando, especificamente, no aluno com Transtorno do Espectro Autista como uma população ilustrativa daqueles com NEE. Na avaliação preliminar, é preciso pensar nas especificidades do aluno e no espaço que será utilizado por ele e pelos envolvidos no processo educativo. Incluir os professores com conhecimento e experiência das necessidades dos alunos é de fundamental importância nesse processo.

Nas considerações de fatores espaciais, o espaço não se limita à dimensão geométrica e área. Esse espaço precisa ter qualidade e segurança, pois o ambiente pode ajudar ou prejudicar qualquer aluno. A identificação da escola, com legibilidade, facilita para o aluno se localizar e se familiarizar no ambiente escolar, evitando sentimentos como medo, angústia, ansiedade e inquietação. Deve ser um ambiente acessível para todos, em todos os espaços existentes na escola, pois “Idealmente deve haver áreas onde os alunos possam fazer uma pausa e recolher-se dentro ou em torno das áreas comuns” (MCALLISTER; HADJRI, 2013, p. 61). Uma sala adjacente pode contribuir no espaço, flexibilizando, quando necessário, uma retirada mais tranquila para o aluno, com banheiros próximos, se possível. Uma entrada secundária, com menos barulho ou movimentação pode ser uma boa alternativa para o aluno autista até que ele se familiarize no ambiente escolar e utilize a entrada principal posteriormente, fazendo sua escolha de qual melhor opção. Utilizar o *playground* com número reduzido de alunos e, aos poucos, ir aumentando esse número também pode ser uma alternativa facilitadora.

Para Mcallister e Hadjri (2013), em relação aos fatores sensoriais, o ambiente sensorial é um elemento muito importante para todos os alunos e pode afetar no seu desempenho escolar. Para alunos com TEA, essa realidade se intensifica, visto que alguns alunos podem precisar de mais estímulos sensoriais, enquanto outros terão mais

sensibilidade, e isso não se limita à sala de aula, mas a todo espaço que será frequentado por eles.

Mcallister e Hadjri (2013) afirmam que o barulho excessivo pode contribuir para a distração do aluno, portanto, a sala precisa estar afastada de ambientes que podem ter barulhos frequentes, como *playgrounds* e quadras, entre outros. Um aparelho de ar-condicionado ligado pode interferir nesse sentido, logo, manter as janelas abertas evita distração.

O ambiente de estudo, segundo Mcallister e Hadjri (2013), precisa estar longe de distrações visuais para que os alunos consigam se concentrar nas atividades. Ademais, ambientes próximos de áreas com muitos movimentos podem ser prejudiciais aos alunos e professores – o ambiente precisa ser colaborativo para o profissional também, para que ele se sinta realizado em suas atividades. O sombreamento deve ser pensado nesse ambiente, pois a luz do sol, quando muito forte, ou superfícies reflexivas podem trazer problemas a esses alunos. Manter a sala distante de ambientes com cheiros ou odores fortes é aconselhável, a fim de não perturbar os estudantes que são sensíveis. Os acabamentos e acessórios devem ser pensados levando em conta a distração visual que podem trazer, em especial para os alunos com TEA, devendo, portanto, oferecer calma e tranquilidade.

De acordo com Mcallister e Hadjri (2013), é necessário o cuidado com a segurança e a proteção ao lidar com as crianças. É preciso analisar os percursos mais utilizados, em que há maior movimentação, com o intuito de adequar uma circulação melhor para os alunos com TEA para onde há menos movimentação. Os ambientes externos precisam estar protegidos e ser de fácil acesso para que os alunos não fiquem vulneráveis ou perdidos.

Os funcionários precisam ter visibilidade dos espaços escolares, também é interessante localizar a sala dos professores próxima ao parquinho ou à entrada, garantindo uma observação discreta, o que é vantajoso para crianças com NEE ou TEA, evitando sua vulnerabilidade. Professores qualificados podem identificar potenciais gatilhos prejudiciais aos alunos com sensibilidade sensorial na sala de aula, e isso deve ser estendido a todo o espaço escolar, indo além dos recursos físicos. Para isso, é preciso formação continuada.

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), algumas práticas podem contribuir para a aprendizagem de alunos com TEA, a exemplo dos recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e uma elaboração criteriosa dos relatórios de avaliação, além de um plano de ensino correspondente às necessidades desses. As adaptações curriculares

precisam ser pensadas em todo o contexto educacional, e, para tanto, precisa haver dinamismo no Projeto Político Pedagógico (PPP), o que contribui para que todos possam ter um melhor desempenho no ensino-aprendizagem.

Fiorini (2017) explica que a rotina é importante para que os alunos com Transtorno do Espectro Autista possam ter conhecimentos do seguimento das atividades executadas na escola.

Para Monteiro (2019), é fundamental que os professores regentes e de apoio estejam observando o envolvimento do aluno nas atividades escolares, e, caso haja necessidade, o professor de apoio poderá intervir, auxiliando nas atividades físicas.

Conforme pesquisa realizada por Silva e Damázio (2019), compreende-se que são indispensáveis para o desenvolvimento do aluno com TEA: a modificação de concepção do currículo escolar; a formação continuada para professores; compreender o perfil do aluno com Transtorno do Espectro Autista; organizar o corpo docente de modo diferenciado; envolver os professores e apoio escolar; compreender que esse aluno é incapaz, pensa e aprende.

Rosa (2008), por meio de pesquisa, observou que, em muitos casos de inclusão, o professor tem dificuldade em lidar com o novo e, embora busque encontrar o melhor caminho, sente-se inseguro em ensinar o aluno autista e também sente cobranças em relação à aprendizagem do discente por parte dos colegas. Ainda para a autora, não se pode esquecer “[...] de que o professor, em sala de aula, mesmo com seus medos, possibilidades, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos, são os que assumem estes alunos” (ROSA, 2008, p. 220). Por meio das práticas pedagógicas realizadas por eles é que a aprendizagem pode ou não ser adquirida pelos alunos.

Para Camargo e Bosa (2012, p. 315), “As interações iniciais com pessoas significativas, em geral os pais e familiares, são o cerne do desenvolvimento social da criança”, porém não se deve limitar a esse ambiente, mas possibilitar outras interações em outros espaços para a criança.

Trabalhar com alunos com TEA na Educação Infantil pode ser desafiador, portanto é muito importante a recepção de suas famílias nos espaços educacionais. A escola pode ressaltar aos pais que o contato de seus filhos com outros alunos propiciará um aprendizado, tanto pedagógico, quanto social. Para Castanha (2016, p. 106), “Não há dúvidas sobre o papel fundamental que a família tem para o sucesso da inclusão, fornecendo informações sobre a comunicação e o comportamento da criança”.

O aluno portador do transtorno autista faz parte de um grupo com características diferentes, o que não significa que sejam inferiores às dos demais; e o professor, diante dessa nova experiência, geralmente se defronta com inúmeras dificuldades, que podem levá-lo a um sentimento de incapacidade e frustração (CASTRO, 2005, p. 126).

A família tem um importante papel na contribuição em repassar as informações sobre as necessidades do aluno, contribuindo, assim, com a escola, para que essa possa direcionar as práticas pedagógicas. Teles, Resegue e Puccini (2013, p. 3030) afirmam que “A utilização de instrumentos que possam identificar limitações individuais visando ao direcionamento de intervenções da parte da escola e da família podem ser úteis no acompanhamento dessas crianças”. É por meio do direcionamento de atividades que superem as limitações que a escola contribui positivamente na aprendizagem dos alunos.

Cabral e Marin (2017) ressaltam a importância da relação estabelecida entre pais e professores com a troca de experiências, uma vez que pela interação se pode facilitar a compreensão do comportamento da criança com TEA, tanto no contexto familiar, como escolar, colaborando para o seu desenvolvimento e para a superação de suas dificuldades no aprendizado e na socialização.

Bassotto traz um importante destaque a respeito da dificuldade da família em se socializar ao ambiente externo com seus filhos autistas:

Fazendo uma transposição do ambiente doméstico para o convívio social, a participação da família de crianças com autismo em eventos sociais também passa por modificações na medida em que alguns filhos não conseguirão, ao menos em determinados momentos, lidarem com as aglomerações e com ruídos, possuem preferências alimentares e por alguns lugares, e, muitos deles, agem com estereotípias que são comportamentos habitualmente não utilizados em reuniões sociais, como gritos, bater de mãos e braços e gargalhadas sem motivo aparente. Essas diferenças de comportamento podem de alguma forma constranger outros ou deixar a própria pessoa ou família constrangidas e assim algumas famílias acabam optando por permanecerem em suas residências para evitarem as situações de exclusão não somente do filho com deficiência, mas também dos pais (BASSOTTO, 2018, p. 28).

Neste sentido, a escola precisa estar preparada para contribuir com esses alunos e familiares em eventuais eventos que possam acontecer na instituição, de forma que o aluno possa ir aos poucos participando e se inteirando das atividades, de maneira tranquila e prazerosa, sem forçá-lo, mas incentivando sua participação.

Bassotto destaca, também, a necessidade dessa interação entre as famílias e os professores:

A prática pedagógica pode ser transformada à medida que os professores tiverem acesso às informações dos movimentos e percursos que as mães desenham ao longo de sua experiência com o filho com autismo, visto que elas precisam se adaptar à nova situação, criar estratégias de lidar com o desconhecido, o que gera angústia e incertezas semelhantes às que os professores sentem ao se depararem com um aluno com TEA (BASSOTTO, 2018, p. 111).

Para a autora, a família já possui uma trajetória com a criança e a interação entre pais e professores pode ajudar o profissional ao receber um aluno com o diagnóstico de autismo, com informações que podem contribuir na adaptação e interação escolar. Bassotto (2018, p. 113) afirma, ainda, que “As relações, quando dizem respeito à escolarização e inclusão, são complexas e necessitam de aprofundados olhares, nos contextos educacionais e sociais [...]”, ou seja, é necessário levar em conta a inter-relação que existe nestes ambientes, pois, assim, é possível que as ações pedagógicas façam parte da realidade do aluno com autismo e de suas famílias.

Apresentada a importância da inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, a necessidade de se conhecer as características desse aluno, o preparo do ambiente e da equipe escolar, assim como a importância da família neste processo, trataremos, no próximo capítulo, da formação de professores voltada ao atendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

CAPÍTULO II

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIAL, CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O grande desafio dos professores é ensinar os conteúdos escolares a todos os alunos, independentemente das especificidades que apresentem, apesar de que “[...] uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude” (VIGOTSKI, 2003, p. 199). Sendo assim, os contextos social e político podem interferir na educação inclusiva. Martins e Duarte (2010, p. 24) concebem a formação de professores “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

Vários fatores contribuem para uma educação de qualidade, e a valorização profissional faz parte desse contexto, assim como melhores condições de trabalho, investimento nas formações de professores e outros.

Neste sentido, a educação, a escola e o ensino precisam ser valorizados no país. Entretanto, este processo requer uma busca por mudança e superação de obstáculos que envolvem aspectos sociais, econômicos e políticos, para que as desigualdades sejam superadas e os direitos humanos sejam, de fato, exercidos por todas as pessoas, pois ainda são negligenciados pelo poder público.

Freire destaca a importância de um ensino que rejeite qualquer tipo de discriminação:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (FREIRE, 1996, p. 19).

Para Freire (1996, p. 62), é preciso que o professor aceite e respeite as diferenças: “[...] se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível”.

Silva apresenta a importância de uma formação de professores com vistas a uma educação humanizadora:

O processo de formação deve instrumentalizar a atuação dos profissionais para que sejam capazes de compreender o universo que os rodeia e estabelecer estratégias de superação das misérias e limitações, vivenciando uma Educação plena e humanizadora, em que possam apreender as máximas elaborações humanas em todas as áreas do conhecimento (SILVA E., 2020, p. 227- 228).

Abordar a formação docente é uma tarefa complexa, que envolve a inquietação. Neste sentido, a preocupação de quem atua na formação de professores precisa estar voltada para a realidade social a qual os futuros docentes pertencem, que tipo de alunos irão formar e de que forma esses serão envolvidos na sociedade, estimulando a vontade de aprender de forma crítica com base em conhecimentos científicos, por meio do diálogo, instigando a consciência do contexto social atual e a necessidade de transformar essa realidade, pois “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (MARTINS; DUARTE, 2010, p . 14). Além disso, a formação precisa ter conexão entre a teoria e a prática. Como diz Freire:

Como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996, p. 25).

Para o autor, o professor deve ser o exemplo a respeito da formação docente. Segundo Freire (1987, p. 36), “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” enquanto sujeitos inacabados, inseridos no contexto social, em busca de vivências democráticas.

Para Presta, Miranda e Ehrenberg, a formação docente envolve os campos acadêmico e pedagógico, busca uma preparação prática, cultural e investigativa, proporcionando uma ligação entre a teoria e a prática.

Essa formação prática, cultural e investigativa pode se dar tanto no âmbito da formação inicial (por exemplo, na esfera dos estágios e das práticas como componente curricular), como também, e, principalmente, pode ser aperfeiçoada durante a formação continuada (PRESTA; MIRANDA; EHRENBURG; 2021, p. 5).

Segundo Ehrenberg e Ayoub (2020, p. 6), a formação docente precisa ser extensa, pois “No trabalho cotidiano do professor com os alunos, na problematização de qualquer prática social, o docente precisa conectar saberes de diversas áreas do conhecimento, por isso a necessidade de uma formação ampla e abrangente”. Sendo assim, as autoras prosseguem afirmando sobre a necessidade de uma formação contínua, o que “contribui para o pensar e o atuar da prática docente, mas também para que os professores exerçam coletivamente sua voz política e cidadã por meio de reflexões críticas e propositivas” (EHRENBURG; AYOUB, 2020, p. 6).

Para Freire, a educação sozinha não decide os rumos da história, mas a compreensão e a conscientização das contradições existentes podem propiciar a busca por nova realidade, ou seja, a educação contribui para compreender as diferenças presentes na sociedade:

[...] sejam estruturais, superestruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 14).

Neste sentido, o professor precisa envolver seus alunos acerca dos conhecimentos sociais, da necessidade da mudança, para que eles tenham conhecimento do sistema que domina a sociedade e o entendimento de que a mudança é possível desde que todos tenham ciência da prática libertadora.

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (FREIRE, 1993, p. 25).

Tendo essa compreensão do pensamento crítico, os professores trabalham com o objetivo de construir de uma sociedade democrática, que liberta o oprimido, proporciona esperança de transformação social, a busca por um mundo para todos. Para Martins e Duarte, é necessário um novo modelo de formação de professores:

Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo,

estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 21).

Busca-se a construção de conhecimentos para a prática da sociedade, na qual os questionamentos acerca da realidade dos indivíduos sejam superados.

Sob essa perspectiva, neste capítulo aborda-se sobre a formação inicial para professores da Educação Infantil com base nas orientações do Ministério da Educação (MEC), em seguida, discorre-se acerca da formação continuada de professores, finalizando com as políticas públicas, que trata da inclusão dos estudantes com TEA e da formação de professores direcionada para a educação inclusiva.

2.1 Breve panorama da formação inicial de professores da Educação Infantil

A formação docente é a base para atuação do professor, possibilita a compreensão da relevância da educação escolar e traz subsídios para a prática pedagógica. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 orienta a organização da Educação Infantil e a formação necessária para atuação nessa etapa.

Segundo o artigo 62 da LDB, com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para atuar na Educação Básica, a formação docente exigida “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Para Silva, essa formação na modalidade normal pode não ser suficiente para as demandas da Educação Infantil, como afirma a seguir:

A formação docente em nível médio, na modalidade normal, para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma decisão governamental frágil diante de pesquisas que comprovam que a educação da criança pequena e o desenvolvimento profissional contínuo do professor representam ações estratégicas que impactam o resultado do ensino e a aprendizagem [...] (SILVA E., 2020, p. 141-142).

Desta forma, entende-se que a formação no Ensino Médio ainda é questionada, pois os conhecimentos necessários para o ensino de crianças pequenas são amplos, apesar de a formação na modalidade normal Ensino Médio dar possibilidade para a atuação. Na cidade de Foz do Iguaçu, *lócus* desta pesquisa, o colégio Estadual Barão do Rio Branco – Ensino Fundamental-Médio-Normal e Profissional – é a única instituição que oferece o curso de formação docente na modalidade presencial em nível médio.

A formação inicial em nível superior, para a atuação na Educação Infantil, é realizada nos cursos de Pedagogia. O MEC apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desses cursos de licenciatura. Discutiremos, de forma breve, as DCN de 2001, 2015 e 2019.

As DCN de 2001 foram publicadas pelo Parecer CNE/CP nº 009/2001, contemplando a formação inicial em nível superior e a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Tais diretrizes trazem uma concepção de educação, estabelecem carga horária mínima para o curso e para as atividades de estágio.

Em relação à inclusão escolar, é preciso destacar pontos relevantes dos últimos documentos oficiais: as Resoluções CNE/CP nº 2, de 2015, e CNE/CP nº 2, de 2019.

A Resolução CNE/CP nº 2 definiu as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Gonçalves, Mota e Anadon (2020) evidenciam que essa Resolução foi construída mediante um amplo debate entre instituições de Ensino Superior, professores da Educação Básica e entidades. Destaca-se que o documento foi elaborado mediante estudos e debates por, aproximadamente, dez anos, buscando por uma formação democrática. “Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

A Resolução em questão apresentou grandes avanços, ampliação de carga horária para os cursos de formação de professores, articulação entre teoria e prática e valorização dos profissionais do magistério. Nas palavras de Bazzo e Scheibe,

[...] o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 676).

Por meio de um texto coletivo, a inclusão em relação à estrutura curricular para a formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência foi um dos temas contemplados, como mostra o parágrafo 2º do artigo 13 da Resolução:

§ 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).

Por meio da Resolução CNE/CP nº 2, tanto na Educação Básica para professores, quanto para os cursos de licenciaturas, traz-se a obrigatoriedade de haver no currículo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Educação Especial. Embora tal obrigatoriedade tenha sido um fator importante na formação de professores, entendemos que, para ampliação dos conhecimentos acerca da Educação Especial, seria necessário que o tema estivesse presente em todas as disciplinas, pois, desta forma, possibilitaria que os professores das licenciaturas tivessem maior espaço para discutir e compreender as especificidades da educação inclusiva.

A referida Resolução ficou vigente até 2019 sem, ao menos, todas as instituições de Ensino Superior terem organizado seus cursos com essas diretrizes – e, por isso, sem a possibilidade de avaliação de seus impactos para a formação de professores.

Em 2019, com a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, houve a imposição da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCN 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). Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366) explicam que essa Resolução “não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas”.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 representa um grande retrocesso, pois dissocia a formação inicial da formação continuada de professores, apresenta uma forma reducionista da relação teoria e prática e fere a autonomia universitária ao impor conteúdos e organização curricular (BAZZO; SCHEIBE, 2019; GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, 2020).

Em relação ao curso de Pedagogia, traz uma descaracterização do curso com uma divisão na formação de professores para atuação na Educação Infantil e para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que tal divisão já estava superada. Gonçalves, Mota e Anadon revelam que:

[...] a nova Resolução aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. A formação destes profissionais tem sido realizada historicamente nos cursos de Pedagogia, o qual possui diretrizes curriculares próprias (Resolução CNE/CP n. 1/2006) e que estabelecem que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo, que possui a docência como base de sua formação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2019, p. 368).

Bazzo e Scheibe analisam todo este processo, afirmando que:

[...] as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 681).

Ficam claros os desafios diante dos desmontes providos por um governo que compreende a educação como uma mercadoria. Mediante a imposição dessa Resolução, instituições e entidades de todo o país estão se mobilizando, em forma de luta, realizando eventos² e publicando seus posicionamentos³, solicitando a revogação do documento por conta das suas inconsistências, o que viabilizou o Parecer CNE/CP nº 10/2021, que altera o prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, passando a considerar três anos, e não mais dois anos, como prazo limite para a implantação das referidas diretrizes.

Em nível superior, o município de Foz do Iguaçu possui três instituições de Ensino Superior públicas, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), dentre as quais somente a UNIOESTE oferta o curso de Pedagogia na modalidade presencial e o IFPR na modalidade de Ensino a Distância (EAD). No setor de educação privada, na modalidade presencial, a Faculdade União da Américas (UNIAMÉRICA), a Faculdade Foz do Iguaçu (FAFIG) e o Instituto Superior de Educação

²A exemplo do “BNC formação de professores e professoras: desafios atuais para a formação das e dos profissionais da educação”, realizado, em 21 de maio de 2021, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/2021/05/28/dcms-e-bnc-formacao-de-professores-e-professoras-desafios-atuais-para-a-formacao-das-e-dos-profissionais-da-educacao/>.

³ Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP.DESKTOP-0MR12AP.001/AppData/Local/Temp/Posicionamento%20das%20entidades%20sobre%20o%20Parecer%20e%20Minuta%20Res%20Formacao%20Continuada%20do%20CNE%2028%20MAIO%202020-1.pdf>.

Anglo-Americano (ISEAA) ofertam o curso de Pedagogia. Há instituições que ofertam o curso na modalidade EAD, como Uninter, Unip, UniCesumar, Unopar entre outras.

A formação inicial do professor, seja no Ensino Médio ou no Ensino Superior, necessita de aprofundamentos, reflexões, pois a educação escolar possui desafios diários, se modifica, é viva, está em movimento. Prause (2020, p. 101) alerta que “[...] a formação inicial do professor, muitas vezes, não compreende todas as áreas as quais seriam imprescindíveis para a sua atuação como docente [...]”. Assim, há a necessidade da formação continuada para que possam acompanhar as evoluções e aprimorar a atuação no contexto educacional, pois “Ser professor exige constante aprofundamento teórico-metodológico para exercer um trabalho com qualidade e enfrentar os desafios que provém da educação escolar” (PRAUSE, 2020, p. 101).

Martins e Duarte (2010, p. 29) defendem a educação inicial de forma presencial. Tal afirmação “[...] não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação [...]”. Para os autores, pensar na prática do profissional sem estar presente em sala de aula não faz sentido.

Para Freire (1987, p. 47), “[...] a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”. Desta forma, o trabalho contínuo do professor possibilita aprendizagens para sua prática.

Dalben, Vianna e Borges, (2013, p. 39) asseveram que é necessária uma formação continuada em conjunto com as práticas dos professores, pois “Não se concebem mais profissionais que, uma vez graduados em formação inicial, não procurem se atualizar permanentemente recorrendo a cursos ou atividades em sua área de atuação”. Segundo as autoras, o contexto atual exige esse aperfeiçoamento contínuo.

Paro (2012) considera um equívoco culpar a formação regular e acadêmica dos educadores pela insuficiência na qualificação dos professores, mas devem ser consideradas as condições de trabalho e a valorização profissional. A formação de professores é uma luta constante, porém os fatores políticos e ideológicos não favorecem muito esses profissionais. Para Giroux (1997, p. 1), os professores precisam se unir em busca de um “[...] debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos

professores [...]”. Neste sentido, os docentes sempre estiveram na luta para o aperfeiçoamento da formação docente e melhorias para a educação.

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Infelizmente, na sociedade capitalista neoliberal em que vivemos, a educação não é prioridade, e, sob tal perspectiva, compreende-se que investir na formação de professores demanda gastos e não lucros – o que precisa ser modificado, porém “Isso implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias” (FRIGOTTO, 2001, p. 83). A educação não pode ser uma mercadoria, ela precisa ser trabalhada na perspectiva da emancipação humana.

A seguir, apresentamos a formação continuada de professores.

2.2 Formação continuada

É preciso ter um olhar atento para com a educação – de qualidade –, e isso requer investimentos financeiros, aquisição de conhecimentos, um olhar voltado à educação emancipatória. Rodrigues (2013, p. 63) afirma que “É, portanto, a partir das constantes mudanças no plano macroestrutural da sociedade que a formação continuada começa a tomar forma”. Precisa ser, portanto, abarcada por todo sistema para que seja efetiva.

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma – porque professor – como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 16). O professor precisa de inquietação, de busca, de pesquisa para encontrar respostas aos desafios com que se depara em seu cotidiano – e essas respostas são obtidas na formação continuada.

E como são realizadas essas formações? Para Silva (2020), a formação continuada de professores ainda não se concretizou, apesar das propostas dos governos: “E nos locais em que são definidas pelo Estado ou Municípios, comumente se realizam superficialmente, em formato de palestras, seminários, encontros que inviabilizam discussões pontuais e

mais aprofundadas sobre a prática docente [...]”, para que as formações possam agregar de uma forma mais universal.

Para Dalben (2014), a formação continuada não se reduz a cursos, seminários, palestras, conhecimentos ou técnicas, é uma atividade de análise e reflexão constante do trabalho docente, produzindo a identidade pessoal e profissional reciprocamente, ou seja, vai além, é um trabalho, amplo, reflexivo e contextualizado. Em relação à prática pedagógica, Freire destaca a necessidade de:

[...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 73).

Freire relata, assim, fatores que compõem a prática pedagógica, entre os quais aborda a formação científica, mas também a busca por mudança e o afeto.

Silva E. (2020, p. 142) explica que “[...] um modelo de ensino aligeirado e técnico para professores contempla equívocos curriculares diretamente relacionados à escolha política e à organização dos cursos em questão”. Assim, é preciso se pensar sobre as contribuições que as formações irão possibilitar para uma melhor prática docente.

Para Silva E. (2020, p. 107), “A mudança na formação e na gestão da educação é elemento preponderante à reorganização do capital, com o objetivo de reduzir os gastos e sob a aparente evolução da formação do trabalhador”. As formações precisam ser repensadas e ter um intuito de aperfeiçoar os professores para que possam realizar reflexões e agir de forma crítica, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática – para isso é que os gestores educacionais precisam direcionar um novo olhar.

Caberá à escolarização oportunizar os meios pelos quais o aluno se coloque como sujeito de sua aprendizagem, entendendo-se que, assim, consequentemente, ocupará seu lugar na sociedade de modo “crítico” e “cidadão” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 21).

O aluno faz parte do contexto social, cabendo à escola propor meios para que esse se reconheça como indivíduo que irá atuar de forma crítica, ocupando seu espaço como cidadão.

Ensinando, o professor também aprende por meio da troca de conhecimentos e experiências. Freire (1996) assegura que a formação de professores de forma contínua

possibilita a reflexão sobre a prática, porém é necessário buscar um aperfeiçoamento para a próxima atuação, assim como a fala deve estar condizente com as ações.

A formação continuada precisa transcender a reprodução de conhecimentos de forma crítica-reflexiva e, para isso, é primordial um olhar diferenciado do professor, o que envolve desafios, questionamentos, busca de conhecimentos e responsabilidade.

Para Freire (1987, p. 115), “[...] ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho [...]”, que não é uma mercadoria a ser vendida ou comprada, “É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens”. Esse é o papel da educação que liberta o oprimido, para que esse não seja reproduzido de um sistema bancário, em que “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33). Esse tipo de educação deve ser superado. O educando e o educador precisam ter consciência da importância do pensamento crítico para sua inserção e transformação na sociedade. Para Silva E., essa formação precisa se dar por inteiro, como explica:

[...] a formação de professores é mais que sua habilitação técnica ou a aquisição e o domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas. Impõe uma formação humana em sua integralidade, a qual implica autonomia em relação à sua própria qualificação nos planos científico e pedagógico, mas também deve ser uma decisão política do Estado (SILVA E., 2020, p. 142).

A formação precisa ser abarcada pelo poder público, não é correto responsabilizar o professor pelas mazelas da educação, mas é, sim, preciso dar-lhe subsídios para a compreensão e a possibilidade de busca pela superação dos problemas que envolvem a educação cotidianamente. No entanto, como já explicitado, não é uma formação qualquer que garantirá isso. Segundo Freire:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 24).

A formação, neste sentido, busca a superação, a ampliação de conhecimentos científicos por meio da criticidade, do envolvimento do outro, o que possibilita liberdade para novas aprendizagens e não uma mera repetição mecânica. Freire traz sobre a

necessidade de pensar a formação de professores levando em consideração o saber teórico-prático desses, como afirma:

E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica (FREIRE, 1996, p. 70).

Freire defende que os conhecimentos devem partir da realidade concreta dos alunos. A formação de professores, neste sentido, precisa de mais estudos que possibilitem conhecimentos que favoreçam novas práticas pedagógicas, que proporcionem novos métodos e que contemplem a educação de forma integral, uma formação que seja inclusiva.

A escola inclusiva tem um importante papel diante do cenário em que se encontra a sociedade. Logo, o papel do docente torna-se indispensável e, segundo Dambros (2018, p. 87), “[...] deve ser uma prática social que ultrapassa o acolhimento das diferenças”. O autor segue, ainda, destacando essa responsabilidade do desenvolvimento da ação pedagógica do professor, fundamentado nos conhecimentos científicos, por meio de “[...] técnicas, metodologias e recursos diferenciados, iniciando, assim, a humanização e o desenvolvimento das funções cognitivas plenas do aluno” (DAMBROS, 2018, p. 87). Desta forma, o professor pode auxiliar no progresso dos educandos, levando em conta suas especificidades. Vigotski complementa sobre o papel desse profissional frente ao ensino de pessoas com deficiência:

Por isso, o professor deve se preocupar em resolver da forma mais indolor possível todas as consequências desse defeito. Com uma organização acertada da vida infantil, com a atual diferenciação das funções sociais, um defeito físico nunca deve representar uma causa de imperfeição total ou de invalidez social para seu portador (VIGOTSKI, 2003, p. 257).

Fica clara a importância da mediação do professor para a superação das dificuldades impostas pela deficiência de seus alunos, mas, para isso, as formações são fundamentais para o preparo do docente frente à inclusão.

Rodrigues (2013, p. 70) ressalta que “A própria construção da identidade do professor e da escola é uma das formas de atuação da formação continuada”, em que a equipe escolar desenvolve seu reconhecimento na sua localidade. O autor prossegue

afirmando que a formação continuada possibilita uma abertura fundamental de força no combate ao preconceito e, em específico, ao preconceito voltado à pessoa com deficiência. Rodrigues (2013, p. 71) explica que é “A formação continuada que se propõe alcançar este objetivo, a formação de uma escola inclusiva, precisa priorizar a reflexão crítica como base de suas discussões”.

Para Rodrigues (2013), a escola inclusiva auxilia todos os envolvidos, o que requer uma análise reflexiva acerca da formação de professores direcionada para as demandas do atendimento que envolve todo esse contexto escolar. Para tanto, essa formação precisa estar fundamentada em teorias metodológicas que abrangem esse tema e os demais que a permeiam. A criança com deficiência precisa ser trabalhada de acordo com suas necessidades para que haja a superação das suas dificuldades.

A criança com deficiência não pode limitar-se a determinar o grau e a gravidade da insuficiência, mas deve necessariamente incluir a consideração de processos compensatórios, ou seja, processos substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e comportamento da criança (VYGOTSKI, 1983, p. 14).

Desta forma, compreende-se a necessidade das formações para dar suporte ao professor. Sendo assim, “[...] entra em cena a importância da formação continuada de professores para a inclusão na educação infantil e a formação da autonomia docente como um dos critérios de alcance de mais qualidade na educação” (RODRIGUES, 2013, p. 16).

A coordenação pedagógica tem um papel muito importante, auxiliando os professores no sentido da inclusão, proporcionando momentos de aprendizagens.

Ressalta-se a importância de um trabalho coletivo, no qual os professores têm um suporte. Silva E. (2020, p. 236) afirma que as formações contribuem para “[...] o trabalho dos professores coletivamente através dos diálogos, atividades em grupo, troca de experiências, estudo da teoria, imprescindíveis para a compreensão de como ocorre o processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem” – e esse envolvimento de professores e alunos possibilita o enriquecimento do conhecimento.

Diante da falta de conhecimentos científicos acerca das diferentes NEE que os alunos possam apresentar, é indispensável que os professores busquem conhecimentos e tenham possibilidade de acesso a cursos de formação.

Para Dambros, esses conhecimentos teóricos também contribuem para compreender a criança e o seu desenvolvimento:

Os profissionais precisam ter conhecimentos teóricos sólidos acerca do desenvolvimento da criança, do conceito de normalidade e de patologização, além da visão crítica de uma sociedade na qual nem todos são iguais perante as possibilidades de desenvolvimento e escolarização (DAMBROS, 2018, p. 102).

Silva E. (2020) compreende que as formações, quando aperfeiçoadas, possibilitam, aos profissionais, oportunidades para lutar e modificar sua práxis, assim como o local em que atuam. Os professores de alunos com deficiência podem contribuir para a inclusão desses, auxiliando no combate ao preconceito e buscando melhorias para as práticas pedagógicas. Neste sentido, Vigotsky afirma que

[...] a tarefa natural da educação dessas crianças é estabelecer as reações vitais imprescindíveis que possam propiciar sua mínima adaptação ao ambiente, para torná-las membros úteis da sociedade e fazer com que tenham uma vida consciente e laboriosa (VIGOTSKY, 2003, p. 261-262).

Sendo assim, a inclusão precisa proporcionar o preparo para atuação das pessoas com deficiência na sociedade. Para Orrú (2012, p. 128), “A interação social permite ao ser humano viver experiências subjetivas que se constroem coletivamente nos acontecimentos diversos, em um processo histórico-sócio-cultural”. Por meio desses acontecimentos, o conhecimento passa a ser transmitido historicamente pela sociedade

A formação continuada está contida nos documentos oficiais do país. Assim, na sequência, apresentam-se as políticas públicas que asseguram os direitos à inclusão da pessoa com TEA, mais especificamente relacionadas à educação e formação de professores.

2.3 Políticas públicas para a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e a formação de professores

Os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista estão contidos em diferentes leis e outros documentos oficiais. Como a pesquisa de campo foi realizada no município de Foz do Iguaçu, julgamos ser necessário abordar os documentos oficiais nacionais e, também, os do estado do Paraná e de Foz do Iguaçu para compreender como estão organizadas as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, em especial as de atendimento ao estudante com TEA. No Brasil, leis foram criadas a respeito da inclusão, com destaque para a Constituição Federal (1998), com os direitos iguais para todos; a LDB nº 9.394 (1996), que traz que o Estado tem o dever de ofertar a Educação

Especial, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, na rede regular de ensino. Em relação à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.796 (2012) assegura seus direitos para todos os efeitos legais.

No Paraná, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (2006), documento norteador para as práticas inclusivas da pessoa com deficiência no contexto educacional.

No município de Foz do Iguaçu, *locus* desta pesquisa, o atendimento à pessoa com deficiência na rede regular de ensino acontece desde a Educação Infantil, subsidiada por leis nacionais, estaduais e municipais que contribuem para o fortalecimento da inclusão da pessoa com TEA, abordando, de forma específica, a Lei nº 4.631 (2018), a Lei nº 4.713 (2015) e a Lei nº 4.715 (2019), as quais serão detalhadas neste capítulo.

Entende-se que a formação do professor é fundamental para o processo de inclusão escolar. Desta forma, surgem alguns questionamentos: como as leis subsidiam a formação de professores para a inclusão escolar e qual é o suporte oferecido aos docentes que atuam com alunos autistas para que suas práticas sejam efetivas. Esses são alguns pontos que serão tratados com embasamento em estudos sobre as leis, assim como em pesquisas de outros autores.

Para Fernandes e Silva (2016, p. 10), “A educação inclusiva deve superar qualquer forma de discriminação e atender o aluno em sua necessidade, de modo a garantir-lhe acesso e permanência com qualidade na rede regular de ensino”. Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, no qual as crianças, independentemente das especificidades que apresentam, têm o direito à escolarização.

2.3.1 A inclusão escolar nas leis nacionais

Com base na preocupação com o trabalho docente frente à inclusão, a Constituição Federal de 1988 marca o reconhecimento das crianças como cidadãos, como sujeitos de direitos, tendo como desdobramento o ECA (1990). A inclusão segue em debate com muitas dúvidas e preocupação para com a educação e em todas as políticas sociais. Com a Conferência Mundial⁴ que ocorreu em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, a educação para todos tornou-se um compromisso ao reconhecer a necessidade e a urgência

⁴A Conferência resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, documento norteador dos caminhos para o desenvolvimento, em nível mundial, de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade para todos os indivíduos, sem distinção.

de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

O artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, traz que é dever do Estado para com a educação o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Nota-se que a legislação, apesar de trazer abordagens relacionadas à inclusão, apresenta meios para que educação da pessoa com deficiência permaneça como, preferencialmente, realizada em escolas comuns e não de forma obrigatória.

De acordo com o artigo 58 da Lei nº 13.632, a Educação Especial será contemplada da seguinte forma:

§ 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.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 2018, grifo do autor).

A referida regulamentação alterou a Lei nº 9.394/96, em que a oferta da Educação Especial era dever constitucional do Estado, iniciando-se na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil, passando a ter início na Educação Infantil e se estendendo ao longo da vida.

Para Fernandes e Silva (2016, p. 12), “As pessoas com deficiência devem ser vistas para além de seus estigmas e dificuldades. Pontuamos ser preciso romper com a ideia de que o insucesso escolar seja inato às pessoas consideradas diferentes”. O serviço de apoio direcionado aos alunos com deficiência poderá auxiliá-los a superar suas dificuldades e a se desenvolver com mais qualidade no ensino.

Nota-se que se começa a demarcar a organização do atendimento aos alunos com deficiência na rede regular, mas faz-se necessário pensar em todo o contexto educacional para que a inclusão seja efetiva. O artigo 59 da LDB nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 12.726/2013, assegura aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB de 1996, as especificidades dos alunos com deficiência devem ser levadas em consideração, assim como a necessidade de professores de conhecimentos para as mediações em sala de aula. A aquisição desses conhecimentos pode ser efetivada com cursos de especialização e capacitações. Destacamos, aqui, a formação do professor para o atendimento ao aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial.

O tema formação de professores, no Brasil, requer mais pesquisas e avanços em termos de leis. A LDB de 1996, que teve grande impacto no campo educacional aborda a formação de professores em seus artigos 61 a 67. Em relação à atuação do professor na Educação Básica e sua formação, o artigo 62 da LDB nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 13.415/2017, traz que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Apesar de solicitar a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, para atuar na Educação Básica – que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – a formação mínima exigida é nível médio, na modalidade normal. Um estudo realizado por Resende e Martins (2016) relata que, após a implantação da LDB de 1996, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte do sistema educacional, deixando de ser assistencialistas, o que

trouxe avanços para a educação, a exemplo da exigência na formação dos profissionais da educação.

A lei em questão, segundo as autoras, veio para assegurar que os profissionais que atuavam na Educação Infantil tivessem como formação mínima o Ensino Médio na modalidade normal, pois vários desses profissionais não tinham o Ensino Fundamental completo – e, desta forma, teriam que buscar formações para continuar atuando.

Naquele momento, a exigência de formação no Ensino Médio foi considerada um avanço, porém, no cenário atual, essa formação precisa ser superada para a exigência de Ensino Superior. Segundo Pletsch (2009, p. 145), com a formação mínima, “[...] perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano”. Nesse contexto, também se encontra a necessidade de atender às especificidades dos alunos.

Para Oliveira (2017, p. 74), “[...] é sabido que cada criança é única e que sempre haverá empecilhos, obstáculos ou dificuldades a serem superados [...]”. São vários os fatores que, juntos, corroboram a inclusão – a exemplo da reestruturação da proposta pedagógica, da adequação do espaço escolar e das capacitações aos profissionais, entre outros –, porém não existe um modelo para atuar com o aluno com deficiência, pois cada um tem suas especificidades.

Oliveira (2017, p. 61) afirma, ainda, que o “O processo de formação continuada é fundamental para a implementação das políticas públicas, o que muitas vezes é sugerido pelos Planos Estaduais como o ensino geral de forma integralizada ao currículo”. Para isso, é preciso colocar em prática tais políticas públicas por meio da participação dos profissionais da educação nas formações, bem como atuar buscando a implementação das políticas educativas, com vistas a assegurar, assim, os direitos de todos.

A formação de professores, segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, traz algumas especificações nos incisos III e IV do artigo 2º:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

As leis aqui analisadas contribuem para uma formação de professores voltada à prática inclusiva na busca por atender alunos com deficiência, levando em conta suas particularidades. Segundo Freitas (2016, p. 19), “A formação, a preparação e a capacitação docente é fundamental para que os professores possam desenvolver suas atividades de maneira a incluir os alunos com necessidades educacionais especiais”. Desta forma, as formações possibilitam aos professores adquirir conhecimentos que irão auxiliar na prática docente, atendendo aos alunos com deficiência com maior preparo profissional, porém não é o único fator responsável. Paro (2012) afirma que as condições objetivas de trabalho são essenciais para que as práticas docentes se concretizem.

De acordo com a Lei nº 12.014(2009), a formação dos trabalhadores que atuam na educação, de forma a contemplar as particularidades na sua atuação, assim como os propósitos das diversas fases e modalidades da Educação Básica, terá como parâmetros, nos incisos I, II, III da mesma Lei, a presença de uma formação sólida básica, a associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

A formação de professores, segundo a Lei em questão, ressalta a importância do conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, utilizando estágios supervisionados com a possibilidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática e a capacitação em serviço na educação, ou seja, a busca por aperfeiçoamento constante. Reforçando as necessidades de formações direcionadas aos alunos com deficiência, Freitas (2016, p. 31) destaca que “A formação dos professores precisa atender aos desafios e às necessidades impostas pela inclusão escolar, pelo paradigma da educação para todos”. Neste sentido, todos os alunos com deficiência precisam ser assistidos, assim como suas peculiaridades, envolvendo, deste modo, os alunos autistas, o foco desta pesquisa.

Em relação à formação de professores, a LDB nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.014/09 e pela Lei nº 12.796/13, aborda a formação inicial e continuada no artigo 62, parágrafos 1º a 3º, e no artigo 62-A:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, traz nos incisos I, II e XIII do artigo 2º alguns dos princípios da formação que contribuem para a educação inclusiva:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais; [...]

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (BRASIL, 2016).

A formação de professores voltada para a prática inclusiva tem um papel fundamental na sociedade, pois pode contribuir com a aprendizagem para uma sociedade justa e democrática, assegurando o progresso do desenvolvimento das potencialidades dos alunos e professores. Segundo Ferreira (2017, p. 59), “em razão das singularidades dos alunos com autismo é preciso que o professor receba formação específica com relação às metodologias de ensino utilizadas para lidar com estas crianças”. Essas formações precisam ser voltadas à temática, tendo em vista a elevação do atendimento desses alunos na rede regular de ensino.

Para Bosa e Sanini (2015, p. 177), “A formação teórica não representa todo o universo da prática pedagógica inclusiva”. Oliveira (2017), por sua vez, dá ênfase a essa afirmação, complementando com outras demandas para uma educação inclusiva, salientando a necessidade de uma prática pedagógica transformadora, em que a escola tem a função de empoderamento e seja emancipatória, que respeite as diferenças, sem ressaltá-las ou excluir aqueles que a sociedade impõe como diferentes dos padrões. Todavia, essa responsabilidade não cabe somente à escola – essa pode contribuir para uma sociedade que respeita as diferenças.

Silva (2020, p. 98) aborda a preocupação com os saberes necessários para a prática inclusiva, em que “As produções acerca da formação de professores vinculada à Educação Especial, em sua maioria esmagadora, se preocuparam em responder quais seriam as proposições formativas ideais ou os conhecimentos necessários ao docente da área”. Pletsch afirma que isso demanda um grande desafio na formação de professores:

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear

novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009, p. 148).

A autora ressalta a importância do conhecimento para além das diversidades, compreendendo situações que possam surgir durante suas práticas pedagógicas e que possam agir com responsabilidade. Para Camargo *et al.*, essas práticas precisam ser pautadas em orientações adequadas:

Embora o desconforto frente à inaptidão para o trabalho com alunos com autismo exerça um movimento positivo e importante por busca de conhecimento e alternativas de trabalho, quando não acompanhado de orientação adequada, o fazer pedagógico pode ficar prejudicado pelo uso de práticas e estratégias pouco efetivas (CAMARGO *et al.*, 2020, p. 15).

As formações precisam suprir a busca por conhecimento e devem estar baseadas em conhecimentos científicos que contribuam para a inclusão em sua totalidade. Para Oliveira (2017, p. 114), faz-se necessário pôr em prática a humanização da formação de professores, tornando a Educação em Direitos Humanos (EDH) urgente, “[...] de forma que possa garantir não só uma formação mais humanizadora, mas também o fortalecimento da democracia como regime político e social”. Para isso, é necessária uma luta contínua, que faz parte da sociedade capitalista desigual, luta essa que precisa estar em consonância com professores e membros da sociedade, além de envolver um processo que precisa ser pensado, trazendo as inquietações, buscando melhorias, planejando um projeto futuro, construindo novas narrativas no campo de direitos humanos, que faz parte do contexto social no mundo, produzindo ciência, produzindo narrativas científicas no campo educacional, buscando a inclusão de todos na sociedade (OLIVEIRA, 2017).

Atender ao aluno com deficiência requer dedicação, esforço e parceria no âmbito educacional, além do preparo do espaço físico, reestruturação curricular, tecnologias assistivas, entre outros. Segundo Freitas (2016, p. 31), “É fundamental que os profissionais sejam preparados para que possam planejar, e que tenham condições (subjéctivas e materiais) para desenvolver o trabalho requerido para o efetivo desenvolvimento da inclusão escolar”, o que não depende somente do professor, mas de todo o contexto educacional e social.

Fernandes e Silva (2016, p. 2) compreendem que, “Nesse contexto, faz-se necessário que o professor e a própria escola busquem novos conhecimentos, ampliando seu repertório de práticas educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com

TEA que estudam no ensino regular”. A comunidade escolar precisa trabalhar em conjunto, pois o aluno pertence ao espaço educacional e o professor não é o único responsável pela inclusão, ele precisa do apoio da escola, da família e da comunidade em geral.

Em 2012, os direitos das pessoas com TEA foram amparados legalmente pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Com essa Lei, a pessoa com TEA passa a ter os mesmos direitos que a pessoa com deficiência, amparada pela Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e traz, no artigo 2º, que é considerada pessoa com deficiência quem possui algum impedimento de longo prazo, seja ele físico, mental, intelectual ou sensorial, de interação, com um ou mais impedimentos, que podem interferir em sua amplitude de participação em sociedade, de forma igualitária com as demais pessoas.

A Lei nº 12.764, em seus artigos 3º e 3º-A – esse incluído pela Lei nº 13.977, de 2020 – descreve os direitos dos autistas:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. 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.

Art. 3º-A É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial as áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012).

Segundo a Lei, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista tem direito ao acesso à educação e, quando necessário e tendo a comprovação, o aluno com esse transtorno incluído na rede regular de ensino tem direito a um acompanhante especializado. De acordo com o artigo 7º, “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

Em relação ao Direito à Educação constante no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, os art. 27, 28 e 30 especificam as medidas necessárias para efetivar a inclusão desses alunos. Destaca-se o artigo 27 da citada Lei:

Art. 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Até se conseguir a promulgação dessa Lei que institui a educação inclusiva como direito da pessoa com deficiência, um longo processo histórico de lutas foi percorrido. Porém, o atual governo, que tem como presidente Jair Messias Bolsonaro, assinou o Decreto nº 10.502 (2020), em discussão no momento da produção desta dissertação, que traz uma Política Nacional de Educação Especial contrária a todo esse percurso, opondo-se a todas as batalhas e avanços conquistados até então. Embora o texto utilize palavras direcionadas à educação inclusiva, seu teor fere o parágrafo único do artigo 227 Constituição Federal:

Parágrafo único. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 [...] (BRASIL, 1888).

O Decreto em questão representa um retrocesso que pode ser irreversível para a Educação Especial, uma vez que, após anos de lutas pela inclusão na rede regular de ensino, direciona os alunos com deficiência para ambientes especializados, o que, segundo Parada (2021, p. 97), “[...] representa uma ruptura, um retrocesso que se opõe aos princípios constitucionais conquistados no enfrentamento às desigualdades no âmbito da Educação Especial”.

Conforme o artigo 6º, incisos I a IV, do Decreto nº 10.502, percebe-se esta exclusão:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

Percebe-se que as mudanças advindas desse Decreto, no campo educacional da educação inclusiva, trazem um grande retrocesso nas lutas por uma educação de forma igualitária na rede regular de ensino. O inciso IV regulamenta que deixa de ser opcional para a família escolher o tipo de atendimento educacional que o aluno com deficiência irá receber, além de destacar uma educação segregativa de forma discriminatória nos incisos I e II, direcionando-o à escola e/ou classes especializadas. Segundo Parada (2021, p. 97), “a polêmica se levanta, principalmente, sobre a legitimidade e a constitucionalidade das inovações trazidas, sobretudo o caráter não-inclusivo da nova PNEE de 2020”.

Ainda de acordo com o Decreto, artigo 2º, para mostrar como se daria a organização da Educação Especial, foi disposto um quadro para melhor compreensão:

Quadro 2 - Organização da Educação Especial

Educação especial:	Modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Educação bilíngue de surdos:	Modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso de Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Quadro 2 - Organização da Educação Especial (continuação)

Escolas especializadas:	Instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da Educação Especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos.
Classes especializadas:	Classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.
Escolas bilíngues de surdos:	Instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação.
Classes bilíngues de surdos:	Classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua.
Escolas regulares inclusivas:	Instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da Educação Especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos.

Fonte: Organizado pela autora (2021), com base no Decreto nº 10.502/2020.

Com estas definições para melhor compreender o Decreto, é notável que a inclusão na rede regular de ensino corre o risco de perder força, pois, deixando opcional, os alunos com deficiência voltariam a ser direcionados a espaços específicos e acabariam excluídos da rede regular de ensino. Para Oliveira (2017, p. 35), “O principal objetivo principal da educação inclusiva é garantir que, mesmo com as diferenças e/ou limitações, o aluno com deficiência seja tratado sem nenhuma discriminação em relação aos outros colegas [...]”. Tais limitações não podem ser interpretadas como capacitismo, a forma de se trabalhar pode ser diferenciada conforme a necessidade do aluno, mas isso não quer dizer que ele não irá aprender – além do mais, todos possuem os mesmos direitos e devem ser respeitados, independente se têm deficiência ou não.

Conforme mencionado por Camargo e Bosa (2012), no início do Capítulo I, destacam-se as contribuições no aprendizado com a interação social por meio da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, de forma que todos aprendem com as diferenças, ou seja, por meio da educação inclusiva não somente o aluno com deficiência obtém ganhos, mas também os demais que participam desse processo, por meio da troca entre pares. Igualmente, Vigotski (2003) destaca a importância da interação para o

aprendizado, interação essa que acontece na escola entre o professor e os alunos e, também, entre os alunos com deficiência.

De forma bem explícita, por consequência desse Decreto, ao invés de ampliar as políticas públicas para a inclusão, nota-se o descaso por parte do Governo, uma vez que o argumento utilizado foi o de que haveria uma escola, uma sala com atendimento especializado conforme a especificidade do aluno, e esse teria aprendizado em um local apenas com pessoas com a mesma deficiência, sob a alegação de que nesses espaços seriam investidos recursos específicos para o atendimento educacional, o que é totalmente contrário às políticas de educação inclusiva, posto que traria novamente a possibilidade de segregação, precarização e privatização. Segundo Parada (2021, p. 98), com o Decreto nº 10.502/2020, “poderia haver transferência de recursos públicos para instituições privadas, isentando o Estado do investimento público para a escola pública”, e, conseqüentemente, o retorno da terceirização da Educação Especial em instituições filantrópicas.

O Decreto Federal nº 10.502, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, por meio de uma decisão liminar, em 1º de dezembro de 2020.

No estado do Paraná, as Políticas Educacionais para Educação Especial estão fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, reflexo dos movimentos em conjunto com a Secretaria do Estado da Educação (SEED), que tem como órgão responsável o Departamento de Educação Especial. Pelo documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, podem-se compreender os princípios e práticas que direcionam as políticas educacionais efetivadas relacionadas aos direitos e reconhecimentos para a Educação Especial no Paraná. Segundo a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, elaborado pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), para que a efetivação da inclusão educacional ocorra, é necessário um “[...] suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio” (PARANÁ, 2009, p. 6). O documento especifica sobre essa rede de apoio, da seguinte forma:

[...] rede de Apoio composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para

educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para alunos com acentuado comprometimento físico / neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez (PARANÁ, 2009, p. 6).

O documento (PARANÁ, 2009, p. 8) ressalta que esse atendimento especializado será disponibilizado aos alunos de Educação Especial que estiverem matriculados na rede regular de ensino, exceto os alunos que possuam “[...] altas especificidades, que demandam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas, sobretudo nas áreas da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento [...]”, que terão garantida a matrícula nas instituições especializadas.

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

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019), as escolas especiais ainda permanecem com a Política Nacional de Educação Especial de 2008 vigente. O estado do Paraná apresenta 415 escolas especiais, seguido de São Paulo, com 395, Minas Gerais, com 385, Rio Grande do Sul, com 190, e o estado do Rio de Janeiro, com 64 escolas especiais. Nota-se que o Paraná ocupa a primeira posição, com o maior número de escolas especiais, apesar de grande parte ser constituída como Organização não Governamental (ONG), o que traz preocupação, pois se precisa investir mais em políticas públicas para que a inclusão aconteça nos CMEIs e escolas municipais e estaduais.

2.3.2 Leis do estado do Paraná e o aluno com Transtorno do Espectro Autista

No estado do Paraná⁵, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (2006), pela SEED, com professores que atuavam na rede regular de ensino e professores das escolas especializadas, a fim de garantir os direitos da pessoa com deficiência na educação pública estadual. Por meio

⁵ O atual Governador do Estado, com gestão de 2019 a 2022, é Carlos Ratinho Massa Junior.

desse documento, foram elaboradas estratégias que contribuem com a luta do professor e asseguram a aquisição de conhecimento, utilizando-se de princípios e fundamentos democráticos nos currículos, buscando um comprometimento dos docentes por meio de reflexões e críticas, pela busca contínua de transformação. Todavia, uma atenção precisa ser direcionada aos alunos com deficiência, no preparo das aulas, respeitando as especificidades dos discentes, para que todos possam aprender, conforme consta nas Diretrizes Curriculares:

[...] o desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em escolas regulares, seja em escolas especiais, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições (PARANÁ, 2006, p. 9).

O documento busca contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência na rede estadual de ensino, mas, além dele, outras leis foram criadas no sentido de amparar os direitos conforme as necessidades e especificidades de acordo com as deficiências. Aqui serão destacadas as leis que subsidiam os alunos com TEA.

A Lei nº 17.555 foi sancionada, em 30 de abril de 2013, com o objetivo de formular e implementar as diretrizes para a política no estado do Paraná, a fim de assegurar os direitos e a proteção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Conforme o artigo 3º da Lei nº 17.555, incisos I a III e parágrafo único, o Estado deve estabelecer as seguintes diretrizes para a formulação e implantação das políticas públicas em favor das pessoas com TEA:

I - utilizar profissionais/docentes das Universidades, de forma a auxiliar o Estado na formação de profissionais aptos a diagnosticar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional;

II - implementar a criação de um cadastro das pessoas Autistas visando à produção de pesquisas que auxiliem as famílias;

III - promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular.

Parágrafo único. O Estado incentivará a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA e, ainda, indicará junto às Universidades Estaduais a inserção no seu quadro de disciplina do estudo do Autismo em seus cursos de medicina e outros ligados à área de saúde (PARANÁ, 2013).

Essa Lei trouxe pontos bem relevantes na inclusão da pessoa com TEA, preocupando-se com o diagnóstico precoce, o que facilita o desenvolvimento dessa por meio de atividades direcionadas desde cedo, bem como tem o intuito de promover a inclusão de pessoas autistas nas classes comuns, além de incentivar formações e capacitações para os profissionais que atendem pessoas com TEA.

Ainda de acordo com a Lei em análise, o poder público é responsável por promover campanhas educativas de conscientização sobre o TEA, uma vez que a pessoa com esse transtorno tem todos os seus direitos assegurados de pessoa com deficiência, inclusive conforme o inciso V do artigo 5º, que versa sobre o acesso à educação e ensino profissionalizante (PARANÁ, 2013). Ainda assim, muitos impasses permeiam tais garantias, como o acesso à medicação e atendimento médico quando necessário, o acesso à previdência social e à assistência social, entre outros, que ainda são morosos.

A Lei nº 19.584, de 10 de junho de 2018, traz nova redação para a Lei nº 17.555/13, a exemplo da alteração nas diretrizes para a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, conforme artigo 2º:

Art. 2º A intersectorialidade deve pautar o desenvolvimento das ações e das políticas no atendimento à pessoa com TEA, aplicáveis através de convênios celebrados entre a Secretaria Estadual de Saúde – Sesa, a Secretaria Estadual da Educação – Seed, e a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Seti e, sempre que possível, procurando envolver as Secretarias Municipais de Saúde, as Secretarias Municipais de Educação, as Universidades Federais e Estaduais e outras instituições como fundações e associações (NR) (PARANÁ, 2018).

Para formulação e implantação das políticas públicas em prol das pessoas com TEA, o Estado deve definir diretrizes junto às instituições de ensino por ele sustentadas, conforme regulamenta o artigo 3º da Lei nº 19.584, incisos I a V. Deste modo, compete ao Estado:

I - utilizar profissionais, estudantes e docentes das instituições de ensino superior, de forma a auxiliar na formação de profissionais aptos a diagnosticar e tratar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional em diferentes níveis;

II - garantir parcerias com as instituições de ensino para a promoção de cursos, palestras e programas de incentivo ao profissional, nos diversos níveis;

III - promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular com o apoio e as adaptações necessárias da tecnologia da educação;

IV - incentivar a formação e a capacitação de profissionais especializados na pesquisa e no atendimento da pessoa com TEA;

V - indicar às instituições de ensino superior a inserção do estudo do autismo com base científica no seu quadro de disciplinas em seus cursos de medicina e outros ligados à área de saúde, educação e tecnologia (PARANÁ, 2018).

Se comparadas, nota-se que essa alteração no artigo 3º traz poucas mudanças em relação à Lei anterior. A Lei nº 19.584/2018, por sua vez, é um pouco mais específica em relação ao autismo, abordando o apoio e as adaptações necessárias da tecnologia na rede regular de ensino, do aluno autista na classe comum, bem como estudos relacionados ao TEA nos quadros de disciplinas e não somente nos cursos de medicina e saúde, mas, também, em outros ligados à área da educação e da tecnologia.

A Lei nº 19.854/2018 ainda traz mudanças para a Lei nº 17.555/2013 ao acrescentar o inciso IV ao artigo 4º, que versa sobre treinamento aos pais e responsáveis que cuidam da pessoa com TEA. Outra alteração de grande relevância é o acréscimo do inciso VIII no artigo 5º, que diz respeito à evidência científica: “São direitos da Pessoa com TEA [...] o acesso ao tratamento com base em evidência científica (NR)” (PARANÁ, 2013).

Observa-se que o conhecimento a respeito do TEA, bem como o acesso à informação, deve ser pautado em conhecimentos científicos, com base em fontes seguras de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa com TEA.

A Lei nº 19.590, de 10 de junho de 2018, tem como objetivo identificar, mapear e cadastrar o perfil sócio-econômico-étnico-cultural das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e dos seus familiares, visando a atender às políticas públicas de saúde, educação, trabalho e lazer desse público por meio do Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares (família nuclear), no âmbito do estado do Paraná, obtendo dados quantitativos sobre os tipos e os graus de autismo, a qualificação, a quantificação e a localização das pessoas com TEA e seus familiares, além do grau de escolaridade, nível de renda, raça e profissão desses.

Por meio desses dados, pode-se ter um controle maior em relação às pessoas com Transtorno do Espectro Autista que frequentam a escola, seu progresso e permanência nos estudos, bem como a inclusão daqueles que ainda se encontram fora de um ambiente escolar, trazendo informações relevantes para analisar os dados, elaborando políticas públicas que contribuam para a pessoa com TEA e seus familiares.

Conforme o artigo 5º, incisos I e II e parágrafo único, da Lei nº 19.590, as instituições ou órgãos responsáveis do Programa, por meio do aperfeiçoamento para o atendimento da pessoa com TEA, com essas políticas públicas, poderão indicar:

I - a quantidade de profissionais especialistas disponíveis e imprescindíveis ao tratamento multidisciplinar do autismo que atendem na rede pública e privada de forma georreferenciada na capital, região metropolitana e interior; e

II - qual o déficit de profissionais especializados.

Parágrafo único. Os profissionais especialistas imprescindíveis ao tratamento multidisciplinar do autismo incluem neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores físicos, entre outros (PARANÁ, 2018).

Essa Lei é de extrema relevância para analisar os dados dos profissionais que atuam diretamente com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, para que se possa, assim, desenvolver políticas públicas que corroborem o aperfeiçoamento, a fim de atender de forma adequada às pessoas com TEA, objetivando uma inclusão com qualidade.

Esse tema tem sido continuamente pesquisado para efetivação da educação inclusiva, e várias leis amparam a inclusão em classes regulares e em todas as modalidades de ensino. As leis relacionadas à inclusão estão em constante alteração, tendo em vista a necessidade de atender ao máximo às especificidades dos alunos, devido às suas perdas durante tanto tempo.

2.3.3 Leis municipais e o Transtorno do Espectro Autista

No município de Foz do Iguaçu, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais acontece por intermédio da SMED, que possui uma equipe de Educação Especial, denominada Diretoria de Educação Especial. No Quadro 3, pode-se observar como é formada essa Diretoria:

Quadro 3 - Diretoria da Educação Especial e Formação

FUNÇÃO	FORMAÇÃO
Diretora da Diretoria de Educação Especial	Pós-Graduação
Psicóloga	Pós-Graduação
Secretárias	Pós-Graduação
Coordenadora: Atendimento do Programa de Atendimento Pedagógico Domiciliar Hospitalar (PAPEDH)	Pós-Graduação
Coordenadores: Atendimento nos CMEIs	Pós-Graduação e Especialização
Coordenadores: Atendimento nas Escolas Municipais	Pós-Graduação, Mestrado e Especialização

Fonte: Organizado pela autora (2021), com base em dados fornecidos Departamento da Educação Especial – Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (2021).

Essa equipe realiza o atendimento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Em relação aos CMEIs, os atendimentos acontecem conforme a indicação da instituição que encaminha a solicitação de acordo com a necessidade do aluno. Para detectar tal necessidade, a coordenação pedagógica e a professora desse estudante preenchem um formulário relatando seu desenvolvimento. Após, a equipe de Educação Especial comparece ao CMEI para realizar o atendimento e, em seguida, indica a melhor forma de acompanhamento. Essa equipe de Educação Especial também faz orientações à equipe pedagógica, aos professores e familiares, no sentido de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Neuromotora, o suporte de apoio oferecido é realizado por agente de apoio ou estagiários, para o auxílio na alimentação, locomoção, entre outros.

No município de Foz do Iguaçu, há três leis em relação à pessoa com Transtorno do Espectro Autista: Lei nº 4.713 (2015), Lei nº 4.341 (2015) e Lei nº 4.715 (2019).

A Lei nº 4.341/2015 regulamenta o Plano Municipal de Educação (PME), elaborado com base nas metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e busca cumprir o disposto no artigo 214 da Constituição Federal (1988) e na Lei Federal nº 13.005 (2014). A meta 4 da Lei nº 4.341/2015, alterada pela Lei nº 4.631 (2018), trata da pessoa com deficiência:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade 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, nos termos do art. 208, inciso III, da Constituição Federal, do art. 163 da Constituição Estadual e o art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do decreto legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo decreto nº 6949/2009, e nos termos do art. 8º do decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências, até o último dia de vigência deste plano (FOZ DO IGUAÇU, 2015).

O Plano Municipal de Educação(2015) contempla algumas estratégias que visam à garantia da matrícula na rede pública municipal de ensino às pessoas de quatro a dezessete anos com deficiência, combatendo barreiras e preconceitos que impossibilitem a inclusão dessas na educação, do apoio contínuo da equipe multidisciplinar e profissional capacitados, dos Projetos Políticos Pedagógicos e do regimento interno das instituições

municipais de ensino que atendam às NEE, assegurando a presença de profissional habilitado, além da criação de protocolo de atendimento, avaliação e intervenção da Diretoria de Educação Especial e da oferta de cursos de aperfeiçoamento em AEE para todos os professores da rede pública municipal de ensino.

A Lei nº 4.713/18 institui no Calendário de Eventos Oficiais do Município de Foz do Iguaçu a “Semana Municipal de Conscientização dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, para ser realizada na primeira semana do mês de abril. Em seu artigo 2º, incisos I a V, a Lei elenca como objetivos:

- I - oportunizar a discussão permanente sobre o autismo;
- II - ampliar e estimular o conhecimento sobre o autismo;
- III - desenvolver atividades nas áreas de educação, assistência social, psicologia, medicina, fonoaudiologia, educação física, terapia educacional, empregabilidade e empreendedorismo em torno da temática do autismo;
- IV - divulgar experiências, reflexões e práticas profissionais para combater a precariedade de conhecimento sobre o autismo;
- V - orientar e apoiar autistas e seus familiares, como forma de melhorar as condições de crianças e adultos que vivenciam o transtorno (FOZ DO IGUAÇU, 2019).

Tendo em vista que muitas pessoas ainda desconhecem o TEA, essa Lei é de fundamental importância, pois, por meio dela, existe a possibilidade de aquisição de conhecimentos pelas ações desenvolvidas, que podem incluir palestras, campanhas publicitárias, institucionais, cursos, programas informativos televisivos, seminários e outros. Nesse contexto, muitas famílias poderão ser melhor instruídas e buscar ajuda.

A Lei nº 4.715/19 institui a inclusão do símbolo mundial de conscientização do Transtorno do Espectro Autista nas placas de atendimento prioritário nos estabelecimentos públicos e privados localizados no município, de forma obrigatória. A Lei em questão é também importante para que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ou o familiar, tenha prioridade no atendimento, levando em consideração suas especificidades, as dificuldades na socialização em ambientes que não estejam acostumados a frequentar e a sensibilidade com barulhos, entre outras mais.

É fundamental que haja investimento e melhorias na educação inclusiva na rede regular de ensino, para que todos tenham acesso a uma educação pública e de qualidade. Ao invés de organização de espaços separados, é preciso investimentos em escolas regulares, em formações para professores, redução do número de alunos em sala de aula – ou seja, promover uma educação para todos.

O amparo da legislação para que a inclusão seja efetivada traz consigo uma série de desafios, em vários aspectos: requer um PPP que seja voltado à comunidade escolar, contemplando as especificidades de todos que a frequentam ou possam vir a frequentar; o apoio ao profissional que irá receber os alunos; a preparação do espaço físico; o planejamento que será aplicado; a busca permanente de conhecimentos; a formação dos professores e a necessidade de melhor compreender o aluno com TEA.

Considerando os objetivos proposto desta pesquisa, que é investigar a visão dos professores da Educação Infantil em relação à formação necessária para atuação com alunos com Transtorno do Espectro Autista, serão detalhadas no próximo capítulo a metodologia utilizada, assim como a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Tipo de estudo

Para este estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa descritiva, que permite uma maior aproximação entre pesquisador e objeto de estudo, visando a interpretar e a analisar os resultados obtidos na coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada com vinte professores da Educação Infantil dos CMEIs de Foz do Iguaçu que atuaram com alunos com TEA.

Procurou-se compreender e analisar a lógica interna dos sujeitos a serem estudados e dar conhecimento de sua verdade (MINAYO, 2012). A primeira parte desta pesquisa foi de natureza bibliográfica para sustentar a fundamentação teórica e justificar, assim, a investigação, a descrição e a demonstração de conhecimentos a que se chegou sobre a questão da formação de professores que atuam com alunos com TEA.

Após, iniciou-se o trabalho de pesquisa de campo que, conforme Gil (2007, p. 57), tem como foco uma comunidade: “[...] os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada com os professores participantes. Segundo Manzini (2004, p. 9) “a entrevista semi-estruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta”. Para o autor, a entrevista pode ser concebida como um meio de convívio social, verbal e não verbal, que ocorre entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente elaborado, e um entrevistado que, supostamente, tem a informação que possibilita estudar o objeto em questão. Essa mediação ocorre, principalmente, por meio da comunicação.

A análise de dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo.

3.2.1 Perfil dos professores participantes

A primeira categoria versa sobre o perfil dos professores participantes. A pesquisa foi realizada com vinte professores que atuaram com alunos com TEA, em 2019, em cinco CMEIs do município de Foz do Iguaçu que possuíam o maior número de alunos com TEA matriculados. O Quadro 4 mostra o perfil dos professores participantes. Com a finalidade de preservar a identidade dos envolvidos, foi utilizada a letra P para a definição de Professor(a). Em virtude de serem vários professores, esses foram numerados por ordem da pesquisa, ficando a seguinte classificação: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19 e P20.

Quadro 4 - caracterização dos professores que atuaram com alunos com Transtorno do Espectro Autista em 2019

PROFESSORES	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO
P1	51 anos	29 anos
P2	39 anos	13 anos
P3	51 anos	30 anos
P4	33 anos	4 anos
P5	42 anos	4 anos
P6	53 anos	13 anos
P7	29 anos	7 anos
P8	40 anos	21 anos
P9	38 anos	14 anos
P10	21 anos	2 anos
P11	34 anos	3 anos
P12	32 anos	14 anos
P13	43 anos	4 anos
P14	31 anos	15 anos
P15	36 anos	13 anos
P16	32 anos	6 anos
P17	29 anos	4 anos
P18	46 anos	13 anos
P19	19 anos	4 anos
P20	50 anos	4 anos

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base nas entrevistas (2021).

Nota-se que a idade dos participantes varia entre vinte e um e cinquenta e três anos. Já o tempo de atuação como professor tem uma variação de três a trinta anos, sendo dez professores com menos de dez anos e dez professores com mais de dez anos de atuação.

Entendemos que os professores tiveram formações diferentes em tempos diferentes devido às alterações das resoluções que subsidiaram a formação de professores no momento em que as realizaram, conforme apresentado no Capítulo II. Mesmo atendendo alunos com deficiência, o que se iniciou com as leis de inclusão escolar na rede regular de ensino, o Transtorno do Espectro Autista era pouco conhecido. Foi a partir da matrícula de estudantes com TEA que os professores buscaram conhecimentos e formações continuadas para poder atender a todos os alunos inseridos nos CMEIs.

A formação docente é muito complexa, pois deve envolver a teoria e também precisa despertar o olhar humano sobre o aluno como um ser em desenvolvimento com sentimentos e potencialidades. Neste sentido, Freire (2003, p. 73) fala sobre afetividade e a prática educativa da seguinte forma: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Para Orrú (2012), por meio das manifestações afetivas dos alunos, as mediações realizadas pelo professor ou pelos colegas são indispensáveis. São preciosas as ocasiões que colaboram para a interação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista com os demais, assim, quando aluno com TEA consegue expor seus sentimentos e desejos, isso facilita o trabalho do professor. Segundo a autora, tais manifestações de sentimentos e desejos são conquistas valiosas com alunos com Transtorno do Espectro Autista devido às suas dificuldades de comunicação e socialização.

Para Orrú (2012, p. 130), a interação social com os pares permite ao aluno com o Transtorno do Espectro Autista “a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo ou até mesmo eliminando certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas”. Neste sentido, o professor precisa ter sensibilidade para poder auxiliar o aluno com TEA a expressar seus sentimentos.

Segundo Vigotsky (2003), o professor é o mediador, sendo que, no processo educacional, irá trabalhar com as informações do meio a fim de realizar o objetivo proposto.

Martins e Duarte (2010, p. 178) destacam que “A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança [...]”, ou seja, não devem ser somente um treinamento mecânico ou expor a criança a estímulos variados, mas, sim, uma atividade organizada que vise a determinado objetivo.

Segundo Martins e Duarte (2010, p. 189), “Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o educador não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento”, mas aquele que transmite os conhecimentos históricos, explica seus objetivos de forma organizada e media as atividades buscando o desenvolvimento psíquico do aluno.

Nesta perspectiva, “A mediação envolve uma série de fatores como a relação de diálogo, de superação, de apoio, resultando em um aprendizado mútuo” (BONDEZAN, 2012, p. 194), ou seja, ensinando, o professor também aprende com o aluno.

Relacionado a isso, observa-se essa reflexão na fala das seguintes professoras:

[...] foi por conta da prática, entendendo que cada um tem o seu desenvolvimento[...] é importante a formação é, precisa ter, mas é importante desenvolver essa parte afetiva que na formação não vai desenvolver, vai desenvolver mais a parte teórica, a gente tem que mudar, tem que evoluir, não pode ficar na mesmice de quando entrou [...] (P9).

Ah, eu aprendi bastante, porque quando entrei não tinha nada, é assim no dia a dia, você vai se aperfeiçoando, quando entrou a inclusão foi bem difícil, mas aos poucos foi se aprendendo mais e mais, foi muito bom, é diferente [...] (P3).

A inclusão proporciona conhecimentos para os alunos em processo de inclusão e para os professores, pois “[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Para isso, o professor precisa estar aberto para a inclusão, proporcionando, assim, a aprendizagem para todos os seus alunos com afetividade. “Além disso, a escola precisa ser um local de tolerância de liberdade, bem como precisa garantir iguais condições de entrada e permanência dos alunos” (RODRIGUES, 2013, p. 101), o que não depende somente da vontade do professor, mas, também, das formações oferecidas, assim como das condições de trabalho em que esse se encontra. Portanto, com base na necessidade da reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista, no próximo tópico será ampliada essa discussão.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Esta subseção aborda as categorias de análise, buscando responder ao objetivo desta pesquisa, que consiste em apresentar, na visão dos professores, qual a percepção dos docentes de Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista e a relação da formação de professores inicial e continuada para a inclusão de alunos com TEA. A análise dos dados está organizada em quatro categorias: 1) perfil dos professores participantes; 2) formação inicial e continuada; 3) políticas públicas; 4) modificações necessárias para o atendimento ao aluno com TEA.

O cenário elencado para a pesquisa foi o município de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, com uma população de 258.248 habitantes e, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2020, 25 mil alunos matriculados na rede pública.

Com base no INEP, em 2019, eram 162 escolas públicas e privadas no município de Foz do Iguaçu. No Quadro 5, está detalhado o atendimento escolar de acordo as matrículas dos alunos no município, no estado do Paraná e no país, incluindo a rede privada.

Quadro 5 - Número de matrículas de alunos nas redes pública e privada no município de Foz de Iguaçu, no Estado do Paraná e no Brasil, em 2019

Matrículas nas redes pública e privada	Estudantes matriculados em Foz do Iguaçu	Estudantes matriculados no Paraná	Estudantes matriculados no Brasil
Creches	5.538	223.944	3.651.989
Pré-escolas	5.725	276.344	5.177.806
Anos iniciais	21.776	770.693	14.790.415
Educação Especial	2.224	104.280	1.308.900

Fonte: Organizado pela autora (2021), com base nos dados do Censo Escolar/INEP (2020).

Segundo dados do Censo Escolar (2020), na rede pública regular de ensino municipal de Foz do Iguaçu, o número de alunos matriculados na Educação Infantil creche (zero a três anos) era de 4.114 estudantes e no pré-escolar (quatro a cinco anos), 4.009 estudantes. Na Educação Especial (alunos de escolas na modalidade de Educação Especial, classes especiais e incluídos em escolas regulares), havia 89 estudantes matriculados no ano de 2019 (idade entre zero a cinco anos – Educação Infantil).

Conforme os dados do setor da Educação Especial do município de Foz do Iguaçu, em 2019, eram 7.385 alunos matriculados nos CMEIs (creche e pré-escola), já em 2021, havia 8.278 alunos matriculados. Desses alunos, até junho de 2019, 169 apresentavam alguma deficiência, enquanto que, até junho de 2021, eram 186 estudantes com algum tipo de deficiência. Importante destacar que esse número está em constante mudança em razão da apresentação de laudos médicos.

Entre os alunos com deficiência matriculados na rede regular de Ensino de Educação Infantil estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista, sendo que, em junho de 2019, eram 98 e, em junho de 2021, havia 108 alunos com TEA.

Em 2021, o município de Foz do Iguaçu possuía quarenta e dois CMEIs, todos com alunos com deficiência e, também, alunos com TEA. Assim, selecionamos para a participação na pesquisa os cinco CMEIs com maior número de alunos matriculados com TEA em 2019. Os critérios de exclusão para a seleção foram: professores que não tiveram alunos com Transtorno do Espectro Autista em 2019 e que não lecionaram nos CMEIs selecionados para a pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada juntamente com a equipe da Diretoria de Educação Especial da SMED, para obter dados dos cinco CMEIs que tiveram o maior número de alunos com TEA em 2019, visto que, em 2020, houve somente um mês de aulas presenciais devido à Pandemia do Coronavírus. No Quadro 6, podemos observar os principais dados dos CMEIs selecionados.

Quadro 6 - Dados dos CMEIs selecionados na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu

CMEIS selecionados	Número de matrículas e turmas	Número de salas de aula	Número de professores que atuaram com TEA
CMEI 1	224 Creche 135 Pré-escola	13	6
CMEI 2	57 Creche 148 Pré-escola	14	5
CMEI 3	131 Creche 116 Pré-escola	16	4
CMEI 4	177 Pré-escola	10	3
CMEI 5	Creche Pré-escola		3

Fonte: Organizado pela autora (2021), com base no Censo Escolar/INEP (2020).

Nota: no CMEI 5 faltam dados, devido ao fato de ser novo e ainda não estar cadastrado no Censo Escolar de 2020.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com vinte professores da Educação Infantil, que atuaram com alunos com TEA na faixa etária de seis meses a seis anos.

Quadro 7 - Dados em relação ao número de alunos com deficiência e acessibilidade nos CMEIs

Acessibilidade	Número de matrículas de alunos com deficiência	As dependências da escola são acessíveis aos alunos com deficiência?	Os sanitários são acessíveis aos alunos com deficiência?	A escola possui sala de atendimento educacional especializado?
CMEI 1	3	Não	Não	Não
CMEI 2	6	Sim	Sim	Não
CMEI 3	4	Não	Sim	Não
CMEI 4	1	Sim	Sim	Não
CMEI 5				

Fonte: Organizado pela autora (2021), com base no Censo Escolar/INEP (2020).

Nota: no CMEI 5 faltam dados, devido ao fato de ser novo e ainda não estar cadastrado no Censo Escolar de 2020.

Pelos dados constantes no Quadro 7, percebe-se a necessidade de adaptação do ambiente escolar para receber alunos com deficiência na Educação Infantil.

A segunda etapa foi o contato com a instituição, bem como com os responsáveis, para obtenção do consentimento para realização deste estudo, quando foram apresentados os objetivos da pesquisa. Durante a terceira etapa, foi realizado o convite para participação dos professores com alunos com TEA. Na quarta etapa, foi realizado o contato com os professores para a coleta de dados. Aqueles que aceitaram participar do estudo assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização da entrevista semiestruturada, que foi gravada em áudio.

Os entrevistados tiveram orientações antes da realização da pesquisa de que poderiam desistir a qualquer momento, tendo em vista que a participação era de livre assentimento.

Para este estudo, foram utilizados todos os critérios de sigilo e orientações em relação à pesquisa que envolve seres humanos, estabelecidos na Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), tendo sido seguidos todos os procedimentos solicitados. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste (CEP/UNIOESTE) em novembro de 2021 e aprovado no mesmo mês, sob o CAEE 40437320.2.0000.0107, com o parecer nº 4.422.689.

Como as aulas presenciais não foram retomadas, as entrevistas foram realizadas com a utilização de plataformas virtuais pelo aplicativo *Google Meet*, em data e horário previamente agendados. Quando houve falha na conexão com a internet, foram agendados nova data e horário para a coleta dos dados.

Buscou-se, com esta pesquisa, fazer um levantamento com entrevista semiestruturada – direcionada por um questionário elaborado com quinze perguntas (APÊNDICE A) – pela qual os docentes puderam relatar sua visão no que se refere à formação inicial e continuada para a inclusão do aluno com TEA nos CMEIs do município.

Quanto à análise documental realizada para a elaboração desta pesquisa, Duarte cita as diversas fontes de consulta para tanto:

[...] memorandos, agendas, atas de reunião, relatórios de eventos e reuniões pedagógicas, documentos administrativos, estudos formais, artigos publicados na mídia e projeto político pedagógico. O uso de informações documentais é essencial para confirmar e valorizar as evidências encontradas em outras fontes, como conferir nomes, datas, fazer inferências, confrontar dados contraditórios (DUARTE, 2006, p. 230).

Sendo assim, foi feita a leitura do PPP dos CMEIs, pesquisa em artigos, dissertações e livros e leituras das leis que amparam a inclusão dos alunos com TEA na Educação Infantil, que deram embasamento teórico para enriquecimento da pesquisa.

Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 38), a “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Ainda segundo Bardin (2016), a análise de conteúdos abrange três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise, segundo o autor, possui três atribuições: escolher documentos que serão analisados, formular hipóteses ou objetivos e elaborar os indicadores que dão base para a interpretação final. Nessa fase, que consiste na organização, foi realizada a leitura das falas, após as transcrições das entrevistas, depoimentos e documentos.

A exploração do material consiste, essencialmente, na realização da codificação. Para Bardin (1977), essa codificação acontece em três fases: O recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias).

No que se refere ao tratamento dos resultados, às inferências e às interpretações, Bardin (2016, p. 136) evidencia que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos”. Por meio da utilização de estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial), podem-se organizar quadros com resultados, diagramas, figuras e modelos que, juntos, revelam as informações fornecidas pela análise. Para as análises, elaboramos nove quadros e um fluxograma.

A seguir, apresentamos as análises de acordo com quatro categorias definidas: perfil dos professores selecionados, formação inicial e continuada, políticas de inclusão escolar e atendimento ao aluno com TEA.

3.2.2 Formação inicial e continuada

Este tópico trata da formação dos professores que fazem parte deste estudo. Para Dalben (2009), a formação docente não é uma tarefa fácil, pois envolve inúmeras dimensões, entre as quais destaca-se como principal a dimensão pessoal, pois lida com histórias de vida e valores que compõem essas histórias.

Para Silva E. (2020, p. 158), “[...] quanto mais aprimorada a formação, mais condições têm o profissional de reagir e transformar sua própria prática e as condições de trabalho em sua rede ou escola [...]”, ou seja, a formação docente contribui para professores e alunos, mas essa formação precisa trazer impactos para a aprendizagem dos alunos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) trazem informações sobre a formação dos docentes dos CMEIs onde a pesquisa foi realizada, como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 - Percentual de docentes com curso superior que atuam na Educação Infantil nos CMEIs onde a pesquisa foi realizada

EDUCAÇÃO INFANTIL			
CMEI	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
CMEI 1	60,0	75,0	75,0
CMEI 2	88,2	62,5	85,7
CMEI 3	88,9	100,0	92,3
CMEI 4	--	88,9	88,9
CMEI 5	73,3	87,5	76,2

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base no Censo Percentual de Docentes com Curso Superior/IBGE (2020).

Nota: O CMEI 4 atendeu somente alunos de pré-escola.

Observa-se que ainda há um número considerável de professores que atuam somente com a formação em Ensino Médio. Desta forma, existe a necessidade de que se dê continuidade aos estudos, pois alguns profissionais, após assumirem com Ensino Médio, acabam não buscando uma formação em nível superior. Entretanto, tendo em vista a superação do assistencialismo na Educação Infantil, é fundamental que os professores busquem formação em nível superior e formações complementares. Segundo Resende e Martins, a atuação na Educação Infantil com a formação em Ensino Médio:

[...] tem sido criticada nessas duas décadas, por ser considerada uma estratégia que precariza a formação do profissional e, conseqüentemente, prejudica a construção da profissionalidade docente nessa etapa educativa, historicamente desvalorizada frente aos demais profissionais da educação (RESENDE; MARTINS, 2016, p. 813).

Conforme mencionado no Capítulo I, a Lei nº 9.394/96, que assegura essa formação em nível médio, contribui com a desvalorização da educação, com profissionais sem curso superior assumindo a sala de aula e com pouco preparo profissional.

Embora essa formação seja amparada legalmente, a busca dever ser por uma formação em curso do Ensino Superior. Conforme a estratégia 1.8 da meta 1 do PNE, busca-se “Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014).

Para Resende e Martins (2016), a formação em Pedagogia é necessária para o conhecimento das especificidades da infância e para o desenvolvimento pleno dos alunos. A Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica e as crianças frequentam essa modalidade para brincar, aprender, desenvolver-se e socializar, não se trata de um atendimento assistencialista, um espaço em que as mães deixam seus filhos apenas para cuidados.

As formações em curto prazo podem não produzir o efeito necessário para uma prática mais evolutiva. Conforme destaca Silva E. (2020), essas podem produzir efeitos curriculares, corroborando com o sistema político de organização dos cursos. Portanto, o professor precisa estar ciente do conhecimento e seus efeitos para sua prática futura, na busca de sua formação, e avaliar as contribuições das formações para seu trabalho profissional, bem como para a sociedade.

Destacamos no Quadro 9 as formações dos professores entrevistados:

Quadro 9 - Identificação da formação dos participantes

PROFESSOR	FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU (ESPECIALIZAÇÃO)
P1	Magistério	Letras/Pedagogia	Educação Infantil
P2	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Infantil Docência no Ensino Superior
P3	Magistério	Normal superior/Pedagogia	Psicopedagogia
P4	Pedagogia	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
P5	Magistério	Pedagogia	Cursando em Educação Infantil
P6	Normal superior/ Pedagogia	Normal superior/ Pedagogia	Educação Infantil com Ênfase na Alfabetização
P7	Pedagogia	Pedagogia	Educação Infantil
P8	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil com Ênfase na Inclusão. Educação Infantil e Cursando Psicopedagogia
P9	Pedagogia	Pedagogia	Psicopedagogia, Educação Infantil e Alfabetização e Educação Infantil
P10	Magistério	Cursando pedagogia	Não tem
P11	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil e Gestão Escolar
P12	Magistério	Não tem	Não tem.
P13	Pedagogia	Pedagogia	Educação Infantil
P14	Pedagogia	Pedagogia	Psicopedagogia
P15	Normal superior/ Pedagogia	Pedagogia	Supervisão Escolar, Educação Infantil e Psicopedagogia
P16	Pedagogia	Pedagogia	Educação Infantil
P17	Pedagogia	Pedagogia	Educação Infantil
P18	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil com Ênfase em Alfabetização e Inclusão
P19	Magistério	Não tem	Não tem
P20	Pedagogia	Pedagogia	Não tem

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base nas entrevistas (2021).

Observa-se no Quadro 9 que duas professoras possuem a formação no Ensino Médio, lembrando que uma está cursando a graduação, porém uma professora com treze anos de atuação ainda não tem a graduação e no momento não está cursando. Visto isso, compreende-se que, embora os cursos de formação em nível médio sejam muito importantes e cumpram a função de uma formação inicial necessária, é preciso a formação

em nível superior, tendo em vista a necessidade de o professor buscar cada vez mais conhecimentos e aperfeiçoamentos.

Dos professores entrevistados, dezesseis possuem especializações, das quais oito são direcionadas para a área de inclusão: Psicopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Infantil com Ênfase em Alfabetização e Inclusão. Outros quatro professores não têm nenhum tipo de especialização. O nível de formação maior dos entrevistados foi de Pós-Graduação – *Lato sensu*.

Para Silva (2020, p. 98), “[...] a formação contínua exige um investimento pessoal e financeiro que nem sempre o trabalhador pode realizar e que compõe argumentos face à responsabilização do indivíduo por seu fracasso”, assim, a formação torna-se um investimento pessoal e não social.

A formação não é somente responsabilidade do professor, é necessário investir em políticas que favoreçam essas formações em nível superior e também especializações de forma gratuita que possam contemplar a todos os professores. Vários profissionais buscam a formação para obter conhecimentos que os auxiliem na superação das dificuldades encontradas em sala de aula, porém são poucas as especializações gratuitas oferecidas pelo poder público que sejam voltadas para a inclusão, e, quando oferecidas, as vagas são em número bem reduzido em comparação com a demanda, conforme observação no Quadro 10.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), por intermédio de projeto formulado pelo MEC, em conjunto com os estados, municípios e universidades públicas de Ensino Superior, oferece cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão universitária, cujo objetivo é ampliar o número de vagas na educação superior, com prioridade para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Em pesquisa no *site* da UAB, podemos observar os cursos que estão em andamento no município de Foz do Iguaçu.

Quadro 10 - Relação de cursos oferecidos pela UAB em Foz do Iguaçu

Curso	Duração	Quantidade de vagas	Instituição Responsável	Status da turma
Graduação em Letras/Libras - Bacharel	4 anos, 2017/2022	23 vagas Turma 01	UNIOESTE	Ativo
Graduação em Letras/Libras - Licenciatura	4 anos, 2017/2022	82 vagas Turma 01	UNIOESTE	Ativo

Quadro 10 - Relação de cursos oferecidos pela UAB em Foz do Iguaçu (continuação)

Graduação em Gestão Pública - Tecnólogo	2 anos, 2019/2022	45 vagas Turma 02	UNIOESTE	Ativo
Especialização em Libras	2 anos, 2020/2022	35 vagas Turma 01	UNICENTRO	Ativo
Graduação em Pedagogia	4 anos, 2021/2024	40 vagas Turma 01	UNICENTRO	Ativo
Especialização - MBA - em Gestão Pública	2 anos, 2021/2022	25 vagas Turma 01	UNICENTRO	Ativo
Especialização em Gestão em Saúde	2 anos, 2021/2023	30 vagas Turma 01	UNILA	Ativo

Fonte: Universidade Aberta do Brasil (s.d).

É possível verificar no Quadro 10 os cursos e o número de vagas ofertados. Em relação ao número de professores que lecionam na rede, fazem-se necessários mais investimentos do poder público para ampliar este quadro, assim como para atender as necessidades de outras deficiências que fazem parte do atendimento na rede regular de ensino.

À vista disso, os professores acabam investindo recursos próprios para adquirir conhecimentos e melhor poder atender seus alunos, o que não é possível para todos devido ao custo financeiro que precisa ser aplicado.

De acordo com Silva (2020, p. 99), “[...] o modo de produção capitalista amplia a necessidade da educação que não termina na formação inicial, mas como um contínuo ao longo da vida”. Assim, os professores precisam estar se atualizando para poder ter seu espaço no mercado de trabalho em consequência da competitividade. Os investimentos próprios em formação configuram na desvalorização na remuneração, sobrecarga no trabalho e formações que visam à reprodução do sistema capitalista neoliberal, com a preocupação voltada para a formação com mão de obra especializada, em que o mercado exige a qualificação, com pouca valorização do magistério.

Neste sentido, precisa ser pensado na formação para o atendimento de todos os alunos da rede regular de ensino, conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que asseguram os direitos educacionais a todos os cidadãos.

A formação docente é essencial para a inclusão escolar. “Os cursos de graduação para o Magistério devem propiciar a formação inicial aos professores, pois, ao ingressar na escola, estes irão trabalhar com pessoas com diferentes necessidades” (BONDEZAN, 2012, p. 66-67). A formação docente auxilia no preparo dos professores para receberem os

alunos com deficiência. No entanto, o cenário educacional pesquisado está distante desta realidade, já que os professores ainda se sentem despreparados para a inclusão escolar.

Nesta pesquisa, 50% dos entrevistados (dez professores) possuíam como formação inicial o curso do magistério, formação em nível médio, na modalidade normal, que, segundo o artigo 62 da LDB nº 9394/96 e suas atualizações, é a formação docente mínima admitida para o exercício do magistério, para atuar na Educação Infantil, ou formação em nível superior, em curso de licenciatura plena (BRASIL, 1996).

Para a maioria desses professores, a formação inicial não deu suporte para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista devido à especificidade dos cursos realizados há alguns anos. Como as discussões acerca do processo de inclusão ainda estavam se iniciando, este conteúdo não fazia parte das grades curriculares ou era abordado de forma superficial, como podemos observar nas seguintes falas:

Fiz magistério, nenhuma, zero, nem se ouvia falar, mal se ouvia falar em síndrome de down, [...] isso mais de 30 anos atrás quando fiz o magistério (P1).

Ah [...] na época que eu fiz né, ele não dava subsídio nenhum, nada, não tem como a gente só com magistério trabalhar com criança especial [...] depois, com o passar o tempo que eles começaram colocar as crianças no CMEI, né, depois de muito tempo (P2).

Olha, como eu terminei em 2001, eu diria, assim, que foi uma formação defasada, [...] hoje que a gente vê, com o desenvolvimento da ciência, que a gente percebe e consegue ir em busca, né, dos laudos e daí verificar tudo isso né (P3).

[...] só que na época que me formei não falava assim sobre autismo, eu não lembro, assim, muito de dar muito ênfase nessa área. (P11)

Bom eu acho que ainda tá meio vago, né, eu tô dando sequência para continuar minha formação (P12).

Magistério para atuar com alunos com autismo muito pouco (P19).

Sabe-se que essas formações já foram modificadas, tendo em vista que várias resoluções foram elaboradas para subsidiar as DCN para formação de professores nos últimos trinta anos, aproximadamente, conforme citado pelas professoras. No entanto, entendemos que ainda é preciso que os cursos de formação inicial de professores ampliem os conteúdos referentes à inclusão escolar. Essa temática precisa permear várias das disciplinas e não ser tratada somente em uma disciplina específica, em um único semestre. Deve ter um estudo contínuo nos cursos iniciais de formação de professores, a fim de preparar esses profissionais para a efetivação da inclusão na rede regular de ensino.

No que se refere às mudanças na grade curricular, podemos confirmá-las pelas falas das professoras:

Eu tenho uma filha que faz o Magistério e hoje ela já tem Libras no calendário dela no cronograma de aulas, que bom [...] na formação Inicial já estão trabalhando na grade curricular para que sejam incluídas as pessoas que precisam usar a linguagem dos sinais, a parte da educação especial também tem uma parte que fala sobre isso [...] eles já têm obrigação de ir na escola de especial fazer (P2).

A minha formação inicial não tinha, porque no magistério a gente só trabalhou com Libras, a gente não teve nada na Educação Especial [...] o magistério ele não ajudou muito, quase nada no caso do autismo, porque o autismo nem existia [...] (P10).

Nota-se a defasagem em relação ao Transtorno do Espectro Autista dentro da Educação Especial, conforme as falas das professoras, que pontuam a inserção da disciplina de Libras na formação no magistério, contemplada pela Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015).

Para Rodrigues (2019, p. 107), a inserção de “[...] uma disciplina em um dado curso superior e/ou a discussão da temática da Educação Especial em formação continuada não é suficiente para anular as graves falhas relacionadas aos sucessivos descasos à pessoa com deficiência [...]”, ou seja, é necessário que seja revista a grade curricular para que essa seja voltada à inclusão, ampliando a temática, pois os alunos com deficiência já estão inseridos e todos precisam de qualidade em sua formação, com profissionais preparados e qualificados para o seu atendimento.

Duas professoras ressaltam a importância da formação em nível médio, modalidade normal para a prática docente, não em específico para atendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista, mas em relação à inclusão de forma geral, afirmando que essa auxiliou mais que o curso de Pedagogia.

Olha, o magistério eu acho que a base da formação dos professores, não somente do autista [...] o magistério me preparou um pouco melhor pra entrar na sala de aula, porque eu vi no magistério coisas que não vi no curso de Pedagogia (P5).

Sim, contribuiu, tinha educação especial naquela época, também nós já tínhamos na sala sobre inclusão, não específico para autista [...] o magistério me deu embasamento para entender o que era inclusão [...] me ajudou bastante, bem mais que a Pedagogia (P18).

Essas afirmações são importantes para se pensar no porquê deste quadro. Se a formação em nível médio trouxe mais conhecimentos acerca do ensino da inclusão escolar do que a graduação, tais cursos precisam rever suas concepções de educação para todos.

Segundo Resende e Martins (2016, p. 823), a partir da LDB nº 9.394/96, “[...] começa a luta pela ampliação do acesso à educação infantil, da qualidade no atendimento, bem como da constituição de uma identidade ao profissional que nela atua”. Esta reflexão faz-se necessária para verificar as necessidades da realidade contemporânea, que continua enfrentando desafios constantes. A formação é essencial tendo em vista que faz parte da primeira etapa da Educação Básica, ou seja, visa às especificidades das práticas pedagógicas, pois a criança é um sujeito que está integrado à sociedade.

Algumas especificidades da Educação Infantil se destacam, como:

[...] a inter-relação entre educação e cuidado; as particularidades da interação social e a ampliação do universo de significados, as múltiplas linguagens e formas de expressão dos bebês e crianças pequenas, a ludicidade e a complementaridade de ações das famílias (RESENDE; MARTINS, 2016, p. 824).

Para as autoras, essas especificidades mostram a necessidade de aprofundamento teórico e prático na formação de professores para ao desempenho profissional: “[...] faz-se necessário discutir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade” (RESENDE; MARTINS, 2016, p. 821) – e a formação em nível superior possibilita essa oportunidade de conhecimentos.

Assim, tendo em vista que a educação deixou de ser assistencialista, impõe-se a necessidade de uma formação em nível superior para o trabalho na Educação Infantil. Para Pletsch (2009), essa formação faz-se necessária para a atuação docente na Educação Básica, pois, levando em conta a preocupação com o desenvolvimento humano, o professor precisa desse conhecimento para auxiliar no seu desempenho docente devido às concepções da educação contemporânea.

Segundo Silva (2020, p. 157), “[...] uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global, ao profissional da educação, é articular a formação contínua à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira”. Este conjunto sintetiza uma política que valoriza não somente o professor, mas, também, os alunos, com profissionais valorizados, de uma forma mais ampla. Segundo Martins e Duarte (2010, p. 28), a “[...] valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores”.

Para além das discussões relevantes acerca das políticas relacionadas à Educação Especial e inclusiva, os cursos de formação inicial precisam discutir as práticas inclusivas, atendendo às diferentes especificidades dos alunos. O preparo para a prática é fundamental, pois “Formar educadores é uma tarefa profundamente complexa e a escolha de uma metodologia para atender a demanda imposta precisa, também, apresentar as características da complexidade que a tarefa exige” (DALBEN; VIANNA; BORGES, 2013, p. 30). Neste sentido, quando se refere à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, precisa-se conhecer a respeito de suas singularidades, tendo em vista que cada aluno é único, logo, não há um padrão de comportamento ou desenvolvimento.

Ferreira (2017, p. 59) corrobora essa discussão afirmando que “Em razão das singularidades dos alunos com autismo é preciso que o professor receba formação específica com relação às metodologias de ensino utilizadas para lidar com estas crianças”. Nota-se, portanto, a necessidade das formações para a atuação docente com alunos com esse transtorno. Para Pletsch (2009), a carência de estudos e pesquisas impossibilita o professor na realização das atividades pedagógica com sensibilidade frente às necessidades do aluno com deficiência.

Como os estudos sobre o TEA são recentes, pudemos analisar que grande parte dos participantes não possuía conhecimento ou sabia pouco acerca desse transtorno. Dos dez professores com formação superior como formação inicial, duas professoras relataram desconhecimento do tema:

Totalmente despreparadas em conhecer esse termo, na época que eu fiz a faculdade, era desconhecido pra mim esse termo (P6).

Ah, a época que eu fiz nem falava de autismo, não me lembro de ter ouvido isso, ouvia muito, mas assim, síndrome de down, síndromes, hiperativo já ouvia [...] não me recordo, porque, assim, eu me formei em 2003 [...] mas, assim, autismo pelo que me recordo não cheguei a estudar nada sobre (P9).

O professor não pode dar sua formação por findável, pelo contrário, deve estar em busca permanente por conhecimentos, tendo em vista que as leis educacionais e inclusivas estão em constantes mudanças e alunos com diversas deficiências, síndromes e transtornos estão cada vez mais fazendo parte da realidade da rede regular de ensino.

Outros oito professores revelaram ter pouco conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e a falta de aprofundar os estudos dessa temática dentro da graduação, como mostram as seguintes falas:

Termo médio, pouco (P4).

[...] olha, um pouco, mas, assim, não muito (P7).

[...] tinha uma disciplina de Educação Especial, mas não era muito aprofundado, era o básico (P14).

Formação normal superior, depois eu fiz Pedagogia, e, assim, um pouco vago, né, a gente vê, mas, assim, bem pincelado, bem superficial (P15).

[...] superficial, nada muito aprofundado (P16).

[...] eu daria uns cinco, porque nós tivemos um semestre de uma matéria, era uma pincelada e foi bem vaga mesmo (P17).

[...] não vou dizer insuficiente, mas, não são suficientes no sentido de dizer é um pouco específica e poder atender os alunos autistas, porque ela não é específica para TEA (P20).

Como as grades curriculares de formações estão em constantes modificações, muitos professores relataram despreparo em relação à formação inicial para atuarem com alunos com Transtorno do Espectro Autista. A formação continuada é uma via pela qual os professores podem buscar conhecimentos para suprir essas lacunas.

Segundo Pletsch (2009), restringir e ofertar uma disciplina, com a temática sobre crianças com deficiência, sem profundidade e reflexão, que abarquem as potencialidades e singularidades humanas, pode contribuir para condutas segregacionistas, ou seja, é necessário que haja mudanças nas grades curriculares de formações docentes com várias disciplinas que possam subsidiar as práticas.

Percebe-se a necessidade de mais estudo sobre o TEA a fim de aprofundar e especificar mais acerca do tema, visto que uma disciplina é insuficiente para abordar todas as deficiências e as demandas que a inclusão contempla. Neste sentido, é imprescindível que os cursos sejam inclusivos, não apenas com disciplinas isoladas direcionadas a essa temática. É preciso que a universidade seja inclusiva, pois, como mencionado, a inserção de Libras foi considerada um avanço, porém, para Família e Pessoa com deficiência, Protagonistas na Implementação de Políticas Públicas Educacionais (2020, p. 34), isso pontua “[...] que essa organização não dá conta da diversidade que compreende a educação especial e a inclusão escolar”, ou seja, é preciso ampliar esse tema para várias disciplinas presentes na formação dos professores, é preciso avançar de tal forma que o professor esteja preparado para receber todos os alunos.

Atualmente, o cenário da Educação Infantil contempla alunos com Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências matriculados na rede regular de ensino, isso em todo

território nacional. Assim, segundo Ferreira (2017), é urgente a realização de formações que possibilitem a inclusão com permanência e eficácia, como a formação continuada.

As formações continuadas têm um papel fundamental para a inclusão escolar no desenvolvimento dos educandos. “A formação continuada pode constituir-se em espaço privilegiado de resistência a toda forma de preconceito e em particular ao preconceito direcionado às crianças com deficiência” (MONTEIRO, 2019, p. 71). Por meio dela podem-se adquirir conhecimentos, romper tabus e superar os desafios que surgem no dia a dia.

A maioria dos professores participantes afirmou que as formações continuadas contribuem para a atuação com os alunos com TEA, com a reflexão de formas de mediação em sala de aula e com o desenvolvimento de materiais, adquirindo novos conhecimentos.

Então, assim, eu acho que ela pode contribuir no aprendizado constante [...] melhorado nosso desenvolvimento em sala do nosso conhecimento [...] lidar melhor com nosso aluno [...] (P4).

Abriu um pouco a minha mente, mais a minha percepção sobre a criança, isso eu percebi que presto mais atenção, tem gente que olha pra criança, se ela é pouquinho diferente, já diz que é autista [...]eu falo não, não é assim (P6).

As formações, eu acredito, assim, que muitas dessas formações elas dão uma direção para a gente desenvolver um material, traçar uma linha de trabalho [...] você consegue enxergar uma maneira de desenvolver alguma técnica coerente para ensinar essa criança (P12).

Contribui no conhecimento para eu poder fazer mais, saber como lidar com a criança na sala de aula (P17).

Eu acredito que ela tem bastante contribuição para os alunos de modo em geral e especificamente ao TEA [...] (P20).

Alguns professores pontuaram que essas formações precisam ser ajustadas para a realidade em sala de aula, ter uma relação com a prática. No que se refere à formação de professores, os entrevistados reconhecem a importância do conhecimento teórico, mas visualizam várias dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar:

[...] no dia a dia na sala de aula, esse tal de existe n maneiras para fazer para mim não funciona, porque como a gente está falando, só do meu aluno autista eu tenho um aluno autista e tenho dezenove alunos com personalidades diferentes, com probleminhas diferentes, né, então eu acho que é muito linda a teoria, mas a prática no dia a dia que é complicada [...]essas formações continuadas podiam saber fazer a coisa meio na prática[...], observar, mostrar o caminho[...] (P1).

Eu acredito que a formação continuada, quanto mais coisa a gente fazer sobre assunto, quanto mais a gente aprender, mais a gente vai ampliando,

né, só que [...] não só a teoria, né [...] mas eu vejo assim, se você trabalhar, assim, quando você tem um aluno [...] ficaria mais fácil (P11).

Ah, eu acredito que foram muito úteis, me ajudaram em muita coisa na minha formação, mas nada se compara com a prática, né, porque na prática você vê muita coisa, na graduação, na pós você vê muita teoria [...] o conhecimento teórico, ele é muito bom, te ajuda muito, mas se você não tem a prática ou não se desenvolve essa prática [...] (P9).

As formações precisam ser ajustadas às práticas, conforme os professores pontuam tal necessidade, porém a teoria não pode ser deixada de lado. Ambas são indissociáveis, tendo em vista que os conhecimentos também são produzidos e acumulados historicamente, por isso a necessidade dos conhecimentos teóricos dando subsídios para a prática docente. Neste sentido, compreende-se que formação de professores de Educação Infantil “[...] contempla um espaço privilegiado de aquisição de conhecimento para aprimorar profissionalmente e contribuir para a valorização, reconhecimento social e favorecer a sua identidade docente, potencializando sua condição de trabalho ao articular teoria e prática” (SILVA, 2020, p. 183). Esse elo entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, e as formações, nesse sentido, fortalecem o aprendizado.

A troca de experiência nas formações foi outro fator que mostrou contribuição para a prática de professores, como podemos observar nas seguintes falas:

Eu acredito que sim, que ela, que ela tem a nos agregar muito [...] esses cursos de formação continuada agregam no nosso conhecimento, porque é uma troca de ideia, de experiência [...] (P8).

Acho que ela contribui mais com experiência, né (P13).

Porém, na visão de alguns professores entrevistados, especialistas à frente das formações podem contribuir com o conhecimento de campo. Eles expõem a ideia de se ter especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogo e neurologistas, realizando formações, para o atendimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista:

Eu acho que seria legal [...] palestras ou algo assim, ou ter uma disciplina mesmo com o psicólogo, com neuro, com alguém assim, tipo especializado, que esteja atuando na prática, para poder explicar para gente, tipo alguém que tenha um aluno que tenha, sabe, para cada vez entender mais (P10).

[...] o que contribui com a gente é estudar caso a caso sabe, não somente de maneira ampla, é o recebimento de autistas e as abordagens e estudar mais, sim, estudando o caso, o que contribui pra que aquele ano evolua [...] gente acaba buscando conhecimento fora (P14).

Uma formação continuada para alunos autistas se faz com profissionais especializados, psicólogos, médicos, neurologistas, fonoaudiólogos e outros, se tornam mais eficaz e produtiva, pois, eles conseguem nos trazer entendimento e soluções em como agir com a necessidade que os autistas apresentam (P15).

[...] porque não adianta você ter só o papel e não saber como é o autista em 24 horas, entendeu, ele vai ter seu jeitinho de lidar [...] em forma de relato, seja em forma de pesquisa de campo, sabe, eu acho que é isso que a gente precisa, não só a cabeça do autista funciona assim, aí nananna, não acho que gente precisa saber como é o dia a dia (P16).

Os professores mencionam essa necessidade de formações com profissionais de outras áreas, sendo preciso um trabalho colaborativo entre as diferentes áreas de conhecimento. Ter parcerias com as universidades seria importante para essa formação. Grupos de estudos, curso de extensão ofertados por universidades são formações que deveriam ser divulgadas para que todos professores pudessem ter acesso, pois isso contribui para o conhecimento do profissional, e, conseqüentemente, ganham os alunos que serão atendidos pelo sistema educacional.

Cabe destacar que “[...] a principal função da escola é permitir a aprendizagem, meta que precisa ser alcançada” (RODRIGUES, 2013, p. 60). Esse é o objetivo da escola, possibilitar o desenvolvimento e conhecimentos para todos, mas, para isso, precisa-se estar atento à metodologia utilizada, aos materiais que podem auxiliar na aprendizagem do aluno e as tecnologias assistivas, sempre levando em conta as necessidades dos alunos.

[...] tem que ter uma formação, hoje a gente leva a vivência, né, mais com enfoque nesta questão da produção de materiais pra eles, que a gente tem dificuldade, sabe, [...] a produção desses materiais adequados, acho que tem que ser tudo um conjunto, não é só a metodologia [...] (P19).

Além disso, sabe-se que “A formação continuada de professores é uma das vias de se discutir a educação, todavia, não a única nem a infalível. Há que se pensar na própria formação Inicial e nas lacunas deixadas ao longo do tempo” (RODRIGUES, 2013, p. 76). A formação continuada e a formação inicial precisam ser repensadas, no sentido de aperfeiçoamento para a prática docente, pois, juntas, podem contribuir para a inclusão escolar, no desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

O professor tem um papel fundamental para com a sociedade – “um ponto de partida para interrogar se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, 1997, p. 4-5) – e deve, portanto, buscar

reconhecer sua função enquanto sujeito social e a importância da sua participação para a mudança no contexto ao qual pertence.

Para Bondezan (2012), além da formação de professores, outras necessidades são essenciais para a valorização do trabalho desse profissional, como “[...] salário digno, plano de carreira adequado, jornada de trabalho justa, número reduzido de alunos, professor auxiliar por sala, espaço para reflexão da ação pedagógica com incentivo ao desenvolvimento de pesquisas” (BONDEZAN, 2012, p. 67). Esses fatores podem contribuir para uma educação inclusiva com mais qualidade, mas, para tanto, as dificuldades que se apresentam, diariamente, em sala de aula, precisam ser superadas.

Quanto às formações continuadas oferecidas pela SMED de Foz do Iguaçu, foi realizada pesquisa para saber quais cursos foram ofertados aos professores. Mediante uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu e a Fundação Parque Tecnológico de Itaipu, foi criado um espaço, a plataforma Núcleo de Tecnologia Municipal da educação (NTM), que tem como objetivo disponibilizar ao professor o acesso a formações continuadas, com cursos nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, para aprimorar conhecimentos e compartilhar experiências.

Realizamos uma busca na plataforma NTM por formações para a Educação Infantil, entre os anos de 2016 e 2021, sendo encontradas sessenta e uma formações (cursos e palestras). Para essa busca, utilizamos os descritores “inclusão” e “educação inclusiva” para encontrarmos formações sobre inclusão, e “TEA”, “autismo” e “autista” para localizarmos cursos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Os resultados da busca estão representados nos Quadros 11 e 12:

Quadro 11 - Formações sobre inclusão

NOMENCLATURA DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	ANO DA FORMAÇÃO
A produção científica, a escola e a inclusão	Sem registro de carga horária	2017
Educação Inclusiva na Educação Infantil	8 horas	2017
Família e Pessoa com deficiência, Protagonistas na Implementação de Políticas Públicas Educacionais	Sem registro de carga horária	2018
Estratégia de Manejo Comportamental para a inclusão de crianças no Espectro Autista	Sem registro de carga horária	2019
Inclusão Desafios e Possibilidades na Educação Infantil	20 horas	2020
Desafios e Possibilidades na inclusão de alunos com Altas habilidades e Superdotação	Sem registro de carga horária	2021

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base em dados do NTM/SMED (s.d)

Quadro 12 - Cursos sobre Transtorno do Espectro Autista

NOMENCLATURA DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	ANO DA FORMAÇÃO
Aspectos teóricos do Transtorno Espectro Autista e Asperger	Sem registro de carga horária	2016
TEA X Prática Pedagógica, otimizando aspectos funcionais em sala de aula, abordagem teórica e vivências práticas.	4 horas	2019
Autismo em foco	Sem registro de carga horária	2019
Intervenções pedagógicas: Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil	4 horas	2019
Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar	Sem registro de carga horária	2019
A importância da conscientização na práxis psicopedagógica no trato com alunos com TEA	Sem registro de carga horária	2020

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base em dados do NTM/SMED (s.d).

As formações continuadas foram organizadas de acordo com as turmas em que os professores estavam atuando. Cabe ressaltar que as formações ofertadas eram destinadas aos professores que atendiam alunos com o TEA e não para todos os professores.

A maioria das formações foi realizada nos dias de hora-atividade dos professores, exceto algumas ofertadas fora do horário de trabalho, e os professores tiveram a opção em participar ou não.

Nota-se que o curso de formação ofertado na área de inclusão com a maior carga horária foi de vinte horas, mas a maioria foi de quatro horas. Isso foi um ponto positivo destacado pelos professores participantes da pesquisa, porém é necessário que haja mais formações, ou seja, que seja disponibilizada uma formação contínua para um aperfeiçoamento constante. De acordo com Silva E. (2020), as formações definidas pelos estados e municípios, seja por palestras ou seminários, geralmente são superficiais e não proporcionam debates precisos e analíticos no que diz respeito às práxis, como um possível reordenamento que visa a uma política universal educacional.

De acordo com as entrevistas, a maioria dos professores realizou os cursos oferecidos pela SMED e, além desses, participou, também, de seminários. Notam-se as seguintes contribuições nessas formações:

[...] uma professora que atua na Educação Especial mesmo, e ela levou, tipo assim, muitos materiais, sabe, aí ela trabalha de forma tipo rotina com os alunos autistas, tudo rotina relacionado às tarefinhas (P18).

[...] tem a nos agregar muito, porque, assim, cada ano que passa nos alunos com TEA vêm diferentes, os diagnósticos deles são diferentes, esses cursos de formação continuada agregam no nosso conhecimento,

porque é uma troca de ideia, de experiência, um professor relatando uma coisa que não deu certo e que pra mim pode dar certo, então, assim, com mais formação continuada relevante ao tema TEA, eu acho que vem nos agregar muito (F8).

[...] esclareceu muitas dúvidas, eu pude entender melhor como funciona a cabecinha deles, né [...] consegui abrir a minha cabeça para entender como funciona a cabecinha deles, né (P19).

[...] tem informação que abrange diversos aspectos, diversas situações da aprendizagem, entre elas todo ano tem é a formação específica para o TEA. (P20)

É certo que as formações contribuem para o conhecimento e o aperfeiçoamento, mas, para isso, são necessários profissionais voltados à formação que tenham embasamento teórico e prático a fim de qualificar o professor para que esse saiba lidar melhor com o aluno com TEA no cotidiano em sala de aula. Tendo em vista os relatos anteriores dos professores, é preciso uma formação contínua, que aborde as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, aprofundando estudos sobre a temática em questão, pois, por mais que sejam positivas, as formações ainda ocorrem de forma superficial e precisam, portanto, ser ampliadas.

Outros professores mencionaram a necessidade de haver mais formações oferecidas pela SMED, posto que a carga horária dos cursos é curta, conforme os relatos que seguem:

[...] olha, ofertaram muito pouco, sabe, o período era bem curto também, quando precisava, no primeiro momento, não tinha, foi no decorrer do ano letivo, mas voltava para isso, era muito pouco (P8).

[...] acho que não foi muito, uns dois, três, on-line e presencial (P3).

[...] fiz alguns cursos [...] um presencial de poucas horas, né (P11).

[...] não tive formação pra trabalhar com autista, a gente vai aprendendo mais na prática mesmo, com troca de experiências com as amigas, com as professoras [...] (P13).

[...] eu acho muito pouco, deveriam ter mais, não assim, só sobre autismo, mas sobre todas as suas deficiências, dificuldades (P18).

Conforme mencionado pelos professores nesta pesquisa, as formações auxiliam para a prática docente, porém ainda são insuficientes, são necessários mais estudos sobre essa temática e, também, sobre as deficiências, que precisam ser abordadas com maior profundidade. Além disso, essas formações precisam ter continuidade e todos os professores devem ter acesso a elas para aprender e se preparar a fim de melhorar as práticas pedagógicas. Conforme relatou a professora (P13), ela não tem formação sobre o Transtorno do Espectro Autista, havendo, portanto, a necessidade de formação para todos

os profissionais da educação, pois, a qualquer momento, um deles poderá receber um aluno com o diagnóstico.

À vista disto, observa-se a necessidade de aprofundar as formações continuadas, para que tenham continuidade, sigam um referencial teórico sólido e possibilitem espaços para trocas de experiências, para que não sejam apenas formações superficiais. Nesse sentido, por que não são as Universidades que promovem as formações de professores da educação básica? É muito importante a aproximação entre a universidade e a escola, o que possibilita uma amplitude para troca e produção de conhecimentos. É necessário que se tracem estratégias para que essa parceria seja cada vez mais alargada

Os professores relatam, também, que as formações continuadas oferecidas no município necessitam de algumas mudanças. Podemos observar nas citações a seguir apontamentos referentes à troca de experiências, à falta de exemplos práticos e à relação teoria e prática, compreendendo as necessidades dos alunos Transtorno do Espectro Autista:

[...] troca de experiências, [...]a gente vai aprendendo, porque assim, só teoria [...] não é igual à prática, tem que fazer coisas diferentes, né, mais no concreto também (P3).

[...] trazer algo voltado pra nossa realidade [...]exemplos reais, das dificuldades que temos [...] a gente aprende muito na prática (P4).

[...] mais explicações [...] trazer casos reais pra gente se basear com o aluno que a gente tem, mas, na verdade, assim, pra gente tirar essas dúvidas [...] cada criança, cada autista, eles têm as peculiaridades delas [...]cursos diferentes (P13).

[...] primeiro que ela tem que ser abrangente para atender todo nosso público e[...] então atender às necessidades de cada professor e de cada aluno [...] partir dando exemplos práticos de como se trabalhar com isso, quais são as dificuldades do aluno e do professor para atender os objetivos de aprendizagem [...] (P20).

É ter rodas de conversas, [...] nós precisamos ter mais trocas de experiências, professores que tiveram essa experiência fazer artigos, a secretaria dar suporte para esses professores fazerem artigos para outras pessoas que têm dificuldade [...] com criança autista, ou especial [...] (P18).

Vigotski (2003, p. 280) compreende que as experiências contribuem para as práticas docentes, pois “[...] o professor, além da influência da herança, também deve contar com as influências de toda a experiência passada, isto é, com esse mesmo patrimônio acumulado de reações que foi adquirido em períodos anteriores”.

Além disso, é necessária essa relação teórico-prática, possibilitando significados às suas práticas pedagógicas. Para além de compreender as especificidades do aluno com TEA, é preciso saber como agir com ele, o que fazer em um momento de crise, como mediar os conflitos em sala de aula.

Abordando essa mesma linha de experiências e práticas, uma professora indicou a necessidade da construção de materiais para auxiliar as atividades práticas em sala de aula, confeccionando materiais que estimulam a aprendizagem do aluno com o Transtorno do Espectro Autista: “[...] poderia ser algo voltado mais para prática, para confecção de material para a gente estar podendo trabalhar em sala de aula, teoria, para mim, assim, a gente já tem muito [...]” (P17).

Segundo Castanha (2016, p. 104), “[...] quanto mais conhecermos sobre o aluno e suas necessidades, de forma individualizada, mais justos seremos quando formos expor nossos conhecimentos em defesa de uma melhor inclusão”. Observa-se, na fala das professoras entrevistadas, essa preocupação em especificar mais sobre o Transtorno do Espectro Autista, a identificação, como lidar com o aluno que tem o transtorno, como auxiliar a família dessa criança:

[...] conhecendo a realidade de [...] que são crianças, como é cada criança com TEA, acho que seria isso para entender que uma é diferente da outra[...] (P10).

[...] como identificar, né, [...] como lidar com ele, porque, às vezes, assim, os próprios pais, você vai conversar com os pais e tem um laudo e tem uns que não aceitam [...] aprender como auxiliar os pais [...] (P11).

[...] uma formação inicial já dizendo sobre os alunos autistas no geral, os graus, pro professor conhecer, né [...] e depois muita prática, ouvir muito os professores [...] porque cada turma tem um autista diferente, com grau diferente, geralmente vem com outras coisas, não é só o autismo [...] mas as mesmas formas de formação para as turmas por faixa etária, fazer pro autismo pra tocar experiências, porque o autismo tem essa questão do social, né [...] acho que falta muito essa parte, assim, de mostrar que a inclusão do autismo não é a inclusão dela com o professor ou ela estar em sala de aula só, mas é ela participar de todas atividades, é isso que falta falar bastante nos cursos, né (P9).

O aluno precisa estar incluso e participar das atividades, e quanto mais o professor souber sobre esse e suas especificidades, maior poderá ser o seu desenvolvimento com as atividades proporcionadas pelo professor.

Vigotsky defende a necessidade de interação com os pares. A pessoa com deficiência precisa ter seu espaço na sociedade para que, assim, supere suas dificuldades:

Se criarmos um país onde cegos e surdos encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não significa inevitavelmente insuficiência, a cegueira não será um defeito. A pedagogia social está destinada a tornar realidade essa ideia de psicologia defeituosa. Superar a insuficiência – essa é a ideia fundamental (VYGOTSKI, 1983, p. 94).

Sendo assim, a escola pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos que possuem deficiência, colaborando com a superação das dificuldades desses, para que aprendam e se sintam parte da sociedade. Ferreira (2017, p. 60) corrobora, afirmando que “[...] todos os alunos (com ou sem deficiência) precisam sentir-se envolvidos, pertencentes ao ambiente da escola, desafiados, motivados e contentes pelas rotinas propostas”, ou seja, para a inclusão ser positiva, essa necessita que todos os alunos que fazem parte sintam-se acolhidos, encorajados no aprendizado, com ambiente propício e uma rotina adequada às suas necessidades.

Sendo assim, “[...] a formação das professoras para lidar com a criança com autismo é uma estratégia fundamental para superar os mitos sobre o autismo e as concepções que tratam o transtorno como uma patologia” (FERREIRA, 2017, p. 56). Neste sentido, alguns professores entrevistados destacaram a necessidade de formações com profissionais especializados que atuam com pessoas com Transtorno do Espectro Autista:

Formações com profissionais capacitados, que tenha experiência, [...] que não fique só na teoria, mas que tenha a prática também [...]. O melhor curso que eu tive sobre autismo foi com uma neuropediatra [...] (P6).

Uma formação continuada para alunos autistas se faz com profissionais especializados (psicólogos, médicos, neurologista, fonoaudiólogos e outros), se torna mais eficaz e produtiva, pois eles conseguem nos trazer entendimento e soluções em como agir com a necessidade que os autistas apresentam (P15).

Ah, eu acho que precisa ter um pouquinho de cada profissional presente [...] pessoas que estejam atuando nesta vibe de estudar e se especializar pra trabalhar com autismo [...] formação com estes profissionais seria mais válido, porque eles iriam trazer a realidade do consultório pra nós [...] (P16).

[...] trazer profissionais, por exemplo, psicólogo, neurologistas, sim, essa questão dos profissionais capacitados [...] (P7).

Entende-se que os profissionais das várias áreas podem, sim, contribuir para conhecer o TEA, suas singularidades, no entanto, o professor deve ter o conhecimento de sua responsabilidade enquanto formador, não enxergar o aluno em sua deficiência e limitações. O docente deve partir das potencialidades de seu aluno, trabalhar de que forma pode superar as dificuldades encontradas, quais recursos serão necessários para o

desenvolvimento desse aluno, como alcançar o objetivo proposto, quais metodologias podem contribuir para que todos possam aprender e participar ativamente das atividades em sala de aula. É importante ressaltar que cada criança com Transtorno do Espectro Autista é única, ou seja, não existe um padrão de como ensinar, um método próprio, mas o professor pode construí-lo de acordo com a sua vivência com o aluno, conhecendo suas necessidades e potencialidades.

Para Sanini e Bosa (2015), o professor precisa acreditar que a criança com Transtorno do Espectro Autista tem recursos internos para passar pelas circunstâncias, investindo na formação dessa para certificar seu potencial. O professor tem, portanto, grande responsabilidade acerca do desenvolvimento de seus alunos.

Outro apontamento destacado pelos professores refere-se à ampliação da formação para todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar. Isso é essencial para que os funcionários possam auxiliar o aluno se houver necessidade, seja em forma de orientação em relação ao espaço escolar ou em outras necessidades eventuais:

[...] teriam que ampliar esses cursos para o tio dos serviços gerais, para todas as professoras que não têm crianças com deficiências, porque dá impressão que só porque não tem a criança com deficiência o problema não é meu, e quando fala de inclusão não é só inclusão na da sala, é no ambiente escolar [...] (P1).

Nessa perspectiva, segundo Martins e Duarte (2010) as formações precisam ser planejadas, tendo em vista a inserção dos alunos com deficiência nos espaços regulares de ensino, isso merece maior atenção ainda, para esse preparar os profissionais que trabalham neste ambiente.

Para Castanha (2016), o conhecimento aperfeiçoado e permanente sobre o Transtorno do Espectro Autista e as práxis é um processo que não se dá de forma rápida, leva tempo, precisa ser organizado, atendendo às necessidades dos estudantes. Uma característica da fronteira é a presença de alunos dos países vizinhos. Dos vinte professores entrevistados, somente uma atuou com uma aluna estrangeira com Transtorno do Espectro Autista. Na fala da professora, podem-se observar os desafios encontrados na inclusão dessa aluna e os avanços obtidos seu no desenvolvimento e aprendizagem, assim como a importância do laço afetivo entre o professor e aluno para a aprendizagem.

[...] ela só me entendia quando eu falava em espanhol com ela [...] era assim, da forma que eu conseguia lidar com ela, lendo, pesquisando, tinha um colega meu no CMEI que ela já tinha um autista, que foi aí, na tentativa de todos os dias, e, conforme foram me falando, que fui

testando, lendo, vendo que dava certo [...] um desafio para mim, foram dias assim, que eu pensava, meu Deus, que eu tô fazendo aqui? Parece que você não é capaz, que você não sabe lidar, depois não, a gente foi criando um laço, ela foi entendendo, eu fui entendendo olhar, sabe, ela começou a se alimentar bem também, brincava com os outros alunos, nas atividades ela fazia recorte, começou aprender a cortar, então, assim, no final, toda aquela tristeza valeu a pena (P19).

Porém, em relação à formação de professores de aluno estrangeiro com Transtorno do Espectro Autista, observa-se a que é preciso evoluir neste sentido, pois não foi oferecido nenhum curso específico para a profissional, somente a formação em relação a esse transtorno após já estar atuando com a aluna: “Eu acredito que se tivesse mais formação, se eu tivesse feito esse curso antes de ter ela como aluna, eu acho que iria ser bem melhor tanto para mim quanto para ela, né” (P19).

Por isso, é necessário que haja formação para todos os professores, mesmo para aqueles que não têm aluno com esse tipo de transtorno, pois, a qualquer momento, poderão receber um aluno com deficiência. Essa formação, ao passo que oferece um preparo profissional, contribui não somente para o trabalho do professor, mas, também, para a aprendizagem do aluno. “O desafio da inclusão escolar, portanto, está em oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, mas em condições diferenciadas. As metas de aprendizagem precisam ser as mesmas, no entanto, com propostas educativas diferenciadas” (BONDEZAN, 2012, p. 65). Para isso, é necessária uma formação voltada para as necessidades dos alunos, oportunizando a capacitação profissional aos docentes.

Além dos cursos oferecidos pela SMED, quatro professoras relataram buscar formações em outras instituições ou ter auxílio com profissionais de outras áreas:

[...] tanto online quanto oferecido pela SMED, não lembro a carga horária, fiz online alguns cursos, só não me recordo em qual site, mas eu fiz [...] (P17).

[...] na formação continuada não, assim, curso mesmo, né [...] só uma formação continuada, também fiz na escola conectada que eu comecei atuar com alunos especiais, eu procurei saber mais sobre eles [...] muito bom mesmo (P18).

[...] nós tínhamos uma psicopedagoga que às vezes vinha aqui falar com a gente, fazer palestras, e daí se gente tivesse alguma dúvida ela deixou o telefone [...], mandava materiais também pra gente estar lendo, era muito bom (P3).

[...] um curso muito bom que participei, de quarenta horas, e ele foi com a diretora da instituição AUMA, lá em São Paulo [...] bem bacana mesmo, porque foi uma pessoa assim, que ela é a fundadora dessa instituição [...] ela trouxe na época de pessoas adultas que morava nos Estados Unidos e com o material dela eles conseguiram se identificar como autista [...] eu

percebo que, às vezes, a pessoa que tá lá dando o curso é igual a gente [...] (P2).

Nota-se a necessidade de repensar a formação dos professores a fim de melhor contribuir para a atuação desses em sala de aula. Os professores relatam pontos que precisam ser modificados, como a busca por formações com profissionais qualificados para trazer o conhecimento científico, mas que eles sejam relacionados com experiências práticas de crianças com Transtorno do Espectro Autista, e formações com maior carga horária, ou seja, destacam a necessidade de mais formações.

Os profissionais que realizam formações precisam ser bem qualificados, ter embasamento teórico-científico que possa contribuir para a prática pedagógica, com base em formações inovadoras, por meio de conhecimentos científicos. Conforme cita uma professora, “[...] é fundamental, eu falei, é buscar, sabe, ler artigos que falam sobre autista e conversando com a família sempre, sobre como que ele é em casa, as características dele [...]” (P7). Essa relação entre o conhecimento científico e a prática é fundamental para melhor compreender e se relacionar com aluno, buscando, assim, o seu desenvolvimento.

É preciso ampliar as formações aos demais funcionários que fazem parte do ambiente escolar, assim todos terão conhecimentos sobre as características e necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista, para auxiliá-los quando necessário. Além disso, esses funcionários compreenderão a postura do professor durante as atividades realizadas nas instituições e poderão colaborar com o trabalho desempenhado, pois o aluno não é responsabilidade do professor – o docente precisa também de outros profissionais da escola, precisa de apoio.

As políticas educacionais direcionadas para a formação docente precisam ser favoráveis para a inclusão de todos os alunos e dar subsídios para os profissionais que estão à frente da educação, contribuindo com a inserção de todos os indivíduos na sociedade, sendo nossa terceira categoria de análise, apresentada na sequência.

3.2.3 Políticas da inclusão na visão dos professores

Este tópico apresenta como os professores entrevistados compreendem a implementação das políticas de inclusão. Dezoito professores pensam que essas devem continuar sendo implementadas, mas não da forma como está sendo realizada, pontuando alguns ajustes para que tenham mais eficácia.

Dois professores não concordam com a inclusão escolar de pessoas com deficiência e explicam seus motivos. A inclusão é direito de todos, ela faz parte dos direitos humanos está na Constituição Federal, é preciso que os professores tenham ciência e contribuam para que isso ocorra da melhor forma possível para o aluno. E mesmo que encontrem dificuldades no dia a dia, é preciso buscar, junto aos superiores, melhorias para que todos tenham condições para o ensino-aprendizagem no espaço escolar – e jamais ter esse saber negado.

Observa-se, na fala desses professores, as dificuldades encontradas para incluir os alunos com deficiência, como falta de apoio da equipe escolar, a formação para toda equipe que irá receber essa criança, entre outros:

Eu acho que não [...] se a gente vai fazer uma política de inclusão, ela é total, ela deve ser feita de maneira que essa criança vai ser a criança, mas o trabalho de inclusão vai ser feito de A a Z, desde o diretor, o professor, serviços gerais, o colega, tudo, aí eu acho que é válido [...] mas enquanto você, como professora, você não tem apoio [...] parece que o problema é só do professor que tem esse aluno, você acaba incluindo essa criança na tua vida escolar e sem querer você excluir o resto[...] (P1).

Da maneira que ela está hoje eu acredito que não [...] porque eu acredito que inclusão a gente tem em vários outros ambientes, e na escola acaba que, os aqui na escola, os professores não são preparados, os acompanhantes não são formados, são pessoas que, se pra professores é difícil, pra quem tá como auxiliar, que está pra ajudar, não tem preparo, então acaba que não tem evolução, e quando eles estão num ambiente é mais desmotivador, eles acabam se estressando mais (P14).

Compreende-se que esse pensamento faz parte de uma formação precária, como afirma uma professora: “[...] nossa resistência enquanto profissional, e não é nenhuma resistência, é porque a gente não tem realmente preparo [...] psicológico nem carga teórica pra lidar” (P16).

Neste sentido, o professor precisa estar em busca permanente, aberto a aprender, inovar e aceitar a inclusão, buscar o desenvolvimento de todos os seus alunos, sem colocar barreiras, mas superação frente às adversidades. Freire (1996, p. 61) aborda a necessidade de debater as qualidades fundamentais para a prática docente: “Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela”.

Ainda segundo Freire (1996, p. 62), essas qualidades envolvem “[...] amorosidade, respeito aos outros, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo,

disponibilidade de mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura a justiça”, ou seja, é preciso mais do que ciência e técnica, ainda que essas sejam imprescindíveis na formação docente.

Os esforços e empenho dos professores para o trabalho em conjunto com toda equipe escolar e o compromisso do poder público, investindo em formações com qualidade, dando as condições necessárias para o trabalho docente, podem contribuir para uma educação inclusiva. “É elementar que seja feito um planejamento para o atendimento das necessidades educacionais da população. Para isso, a realização do levantamento das condições das instituições públicas de ensino é imprescindível [...]” (BONDEZAN, 2012, p. 67). É preciso, portanto, analisar todas as especificidades que contemplam a inclusão, conforme as necessidades dos alunos inclusos, e proporcionar o ambiente propício para esses.

Sendo assim, as políticas de inclusão são um desafio para todos, elas precisam mobilizar a sociedade para que todos sejam contemplados, inclusive aqueles que ainda não estão inseridos, para que se supere as dificuldades que são encontradas, diariamente, no âmbito escolar. “As políticas de inclusão impõem não apenas os docentes, mas toda a sociedade à saída da zona de conforto, o que requer admitir diante dos desafios da sociedade de classes, e entender que os limites não são dos professores, nem dos alunos com deficiência, são, todavia, sociais” (RODRIGUES, 2013, p. 120).

Vários professores relataram a necessidade de formações para todos os colaboradores, conforme podemos analisar nas seguintes falas:

[...] deve ser vista como um todo, mas tem que ser analisado caso a caso, para que a inclusão aconteça na unidade escolar, as pessoas, o apoio, deveriam ter é uma capacitação específica, pra atendimento de alunos especiais [...] eu sou a favor desde que a inclusão, desde que o apoio tenha formação, que até seja um professor como nós [...] (P5).

[...] desde que os colaboradores estejam capacitados, né, [...] independente da situação que vai chegar essa criança, a gente vai ter o apoio que precisa? Nem tanto pela gente, mas pelo apoio que essa criança vai ter, um atendimento adequado, respeitando às condições dela? (P6).

Eu acho que se tiver formação para os professores, de inclusão mesmo, não você colocar o aluno e ele ficar ali [...] quando você inclui ele, coloca ele como necessário [...] eu acho que tem que ter a política, mas ela tem que ser utilizada, tipo, ela tem que vir para incluir, não só para dizer que o aluno está incluído (P11).

[...] na verdade, nem todas as pessoas, falo por mim, têm uma formação na Educação Especial e está preparado, a gente sabe que os nossos estagiários que vêm para sala de aula, para nos ajudar, também estão

sendo formados no magistério, estão iniciando ainda a formação, então[...] teria que ver com essa questão da inclusão, tem que incluir, tem que incluir, só que a gente tem que ter um certo preparo, entendeu, para dar tanto estrutural [...] (P12).

Eu acredito que sim [...] uma orientação de como lidar com essa criança [...] para você ter uma criança e para o andamento que você deseja ocorrer, tem que ter um conjunto, né, de todos os funcionários do CMEI, digo sem exceção, diretora, coordenador, professora auxiliar, né, andar sempre na mesma linha [...] (P19).

Nesse sentido, “A troca de experiências e de conteúdos específicos disseminados é de grande valia para toda equipe e, principalmente, para o aluno com autismo” (ORRÚ, 2012, p. 170-171). Percebe-se a necessidade de formações e orientações de todos que atuam no espaço escolar para que a inclusão aconteça, isso não somente com os alunos com o Transtorno do Espectro Autista, mas com todos que possuem outros tipos de deficiência e que estão inseridos no ambiente escolar.

Por conseguinte, “No ambiente escolar, todas as formas de barreiras devem ser extintas para que o aluno com deficiência tenha acesso às práticas sociais” (DAMBROS, 2018, p. 60). O ambiente escolar precisa ser acolhedor, propiciar condições para eliminar as limitações, pois, desta forma, estará contribuindo para a inclusão não somente na escola, mas na sociedade.

Compreende-se que “O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisam de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 34). Observa-se a insatisfação de alguns entrevistados, sendo necessário melhorar as condições do trabalho do professor. Esse apontamento é identificado nas seguintes falas:

[...] sempre estar inovando, vendo o que deu certo [...] (P2).

[...] depende se os colaboradores estejam capacitados, né [...] independente da situação que vai chegar essa criança, a gente vai ter o apoio que precisa? Nem tanto pela gente, mas pelo apoio que essa criança vai ter, um atendimento adequado? Respeito às condições dela? Acho que isso deve-se levar em conta [...] (P6).

[...] precisa, acima de tudo, ser respeitada para que seja um processo tranquilo, para que seja realmente incluso, trazendo benefício aos alunos autistas (P15).

[...] tem que aparecer maior suporte para nós, eu acho que deveriam colocar profissionais qualificados para trabalhar com a gente, não agente de apoio [...] (P17).

[...] sou a favor da inclusão, que continue e que mude esse olhar, né, pessoalmente, a sua visão sobre o que realmente é a inclusão, ficar na integração, a gente tem que realmente fazer a inclusão, pensando em

tudo, igual falei, material, professor apoio, gestão, coordenação, colegas de trabalho, espaço físico, secretaria, tudo tem que ser um conjunto no mesmo pensamento [...] (P18).

Ah, devem ser assim para o desenvolvimento daquelas crianças que precisam mesmo, porque não dá pra parar, não tem como. Já pensou como que a gente vai deixar essas crianças, como que vai ficar, como vai ser o futuro deles se a gente parar tudo (P3).

Nota-se que a preocupação dos professores entrevistados está no desenvolvimento dos alunos, a forma de atendimento que esses alunos com deficiência recebem, o apoio dado a eles, os materiais de apoio, o ambiente escolar, entre outros. Esses apontamentos precisam ser levados em conta e ser modificados, pois todos merecem um ensino de qualidade, e o professor precisa ter essas condições para sua prática docente.

Portanto, “Somente a partir da reflexão sobre a concepção que temos de indivíduo, apoiada em pressupostos explicativos acerca do seu desenvolvimento deficiente ou não, é que podemos compreender a deficiência como uma categoria presente na sociedade” (ORRÚ, 2012, p. 53). À vista disso, nota-se a importância da educação para a inclusão dos alunos com deficiência para a sociedade nas seguintes falas:

[...] importante para a sociedade como um todo, porque os alunos que têm suas necessidades especiais devem, sim, participar do ensino regular, né. É claro que o ideal e o necessário, acredito, é que tenha professores mais especialistas para atender os alunos dentro do ensino regular, porque a educação é uma via, pela qual vai fazer com que o aluno exerça sua cidadania, todos têm direito à cidadania, independente das condições físicas, sociais, motoras e psicológicas de cada um [...] eu acredito que o indivíduo consiga se tornar mais integral quando ele descobre que ele aprende, e ele aprende em contato, o que ele precisa para viver e conviver em sociedade e se manifestar também, a educação vai dar a voz para essas pessoas, a voz também para eles poderem participar, então através da educação é que pode favorecer a maior participação desses alunos na sociedade, e possa superar suas deficiência [...] para participar melhor efetivamente da sociedade, se sentir representado e se fazer presente na sociedade (P20).

[...] existir com responsabilidade, e essa responsabilidade vai se dar quando a gente tiver realmente preparado pra receber essa criança, enquanto a gente não tá, a gente vai buscando, mas a gente não precisa deixar a criança fora da realidade social, não precisa isolar ela pra que isso aconteça, né, então a gente vai caminhando com muita vontade, né, pesquisando [...] mas tem que continuar, sim, só assim que o autista vai ser reconhecido como indivíduo socialmente capacitado, para estar vivendo em sociedade, porque eles são [...] só não tem muito a questão social, comportamental e sentimental como a nossa, né, eles funcionam de um jeito diferente, mas nem por isso eles precisam estar excluídos da sociedade [...] (P16).

No que concerne ao aluno com Transtorno do Espectro Autista, a inclusão é essencial para o seu desenvolvimento em vários aspectos, principalmente nas relações sociais. “A interação social com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até mesmo eliminando, certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas [...]” (ORRÚ, 2012, p. 130). Vigotsky (2003, p. 258) afirma que “Todo o problema reside em que as técnicas educativas devem ser, nesses casos, individualizadas, de acordo com cada caso particular. Com um método de compensação, por um lado, e de adaptação, por outro, a questão pode ser resolvida sem dificuldade”.

O professor precisa encontrar a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento do aluno com deficiência, de acordo suas necessidades, mas para isso o profissional precisa ter condições adequadas, o que caminha a passos lentos ainda, sendo necessários muitos avanços neste sentido. Para alguns professores entrevistados, a inclusão precisa ser reformulada em virtude das várias dificuldades encontradas diariamente no ambiente escolar. Esses ressaltam, também, que sentem dificuldades dependendo do grau da deficiência:

[...] sou a favor, sim, da inclusão, mas vejo situações que não é o caso de a criança estar no CMEI ou na escola, mas numa Educação Especial, e tem situações que vejo que colocar a criança no CMEI ou na escola não tem condições, mas vejo assim que pro desenvolvimento da criança, pro conhecimento, pra socialização é fundamental. [...] mas vejo que pra criança, dependendo, é o ambiente que não está preparado pra ele (P4).

[...] a gente vê que a demanda das crianças, pra sociedade, a política eles visam a parte deles, só que esquece que tanto as crianças inclusas e as outros têm que estar ali juntas, então acho que essa política precisa ser mais revisada, é a minha opinião (P8).

[...] dependendo das especificidades que ela tem, ela precisa de algo mais, e uma sala cheia talvez você não consegue dar aquilo que a criança precisa, por conta de você já ter muita criança, às vezes você consegue incluir e às vezes não, dependendo se o grau for mais elevado (P13).

Neste sentido, para Vygotski (1983, p. 14), o professor não pode “[...] limitar-se a determinar o grau e a gravidade da insuficiência, mas deve necessariamente incluir a consideração de processos compensatórios, ou seja, processos substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e comportamento da criança”. É preciso, portanto, encontrar um caminho em que a criança consiga aprender, respeitando suas especificidades.

Nota-se que o despreparo tanto do professor e do auxiliar de apoio, assim como do ambiente traz dificuldades para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Os relatos desses professores nos mostram que precisa ser repensada a forma como a inclusão está sendo imposta e o número de alunos em sala de aula quando também há aqueles com deficiência. É preciso, ainda, oferecer condições dignas de trabalho para esses profissionais que estão atuando com alunos com essa especificidade, assim como formações para toda a equipe escolar e preparo do ambiente escolar, entre outros. São muitos pontos que precisam ser analisados para colaborar com o trabalho do professor, que já está sobrecarregado com currículo para cumprir, domínio de sala, independente das situações em que ele se encontra.

Além disso, “[...] é importante que uma decisão técnica seja realizada por profissionais que entendam de escola e formação, que contemple as necessidades dos professores para então definir a política e as concepções que informam as propostas de formação de professores” (SILVA, 2020, p. 158), ou seja, oferecer formações necessárias e com qualidade, tendo o compromisso voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, para que o professor esteja preparado para receber os alunos com deficiência em sala de aula.

Para Vigotsky (2003, p. 200), “[...] uma educação ideal só e possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude”. Orrú (2012, p. 49) corrobora com esse pensamento quando menciona que as políticas públicas brasileiras “[...] que deveriam ser responsáveis pela concretização de uma educação compromissada com as pessoas com necessidades especiais costumam ser contraditórias, pois trazem consigo os reflexos dos conflitos socioeconômicos [...]”, além de outros fatores.

Nessa perspectiva, “Devemos levar em consideração que a educação sempre e em todas as partes teve um caráter classista, ainda que seus defensores e apóstolos não se dessem conta disso” (VIGOTSKY, 2003, p. 80). Isso precisa ser modificado, é uma luta constante para que os direitos sejam iguais para todos, no entanto, quem tem mais condições econômicas possui mais oportunidades e poder sobre os demais.

As políticas de inclusão precisam ser revistas para possibilitar um ensino de qualidade, proporcionando bem-estar dos alunos e atendimento necessário de acordo com suas necessidades, preparo do ambiente, formações contínuas para todos os envolvidos no

ambiente escolar, entre outros. “Quando a sociedade reconhece a educação inclusiva como direito, acredita-se que no coletivo haja mais força para lutar por mais qualidade, e principalmente, reivindicar uma continuidade na democratização [...]” (RODRIGUES, 2013, p. 102). A falta de conhecimento de toda sociedade em relação à inclusão e aos direitos que possui contribui para que as dificuldades persistam.

É necessária a instrução da sociedade, tanto para exigir seus direitos como, também, para respeitar as diferenças. Além disso, “[...] a comunidade escolar precisa estar atenta às necessidades e colaborar nas adaptações para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento a fim de que o aprendizado se efetive; entretanto de forma especial e primordial, há de se destacar o papel do Estado” (BONDEZAN, 2012, p. 67). Para isso, é preciso que haja mobilização da sociedade, dos profissionais, dos familiares. Somente com lutas e buscas constantes será possível adquirir melhorias e novas conquistas para a educação inclusiva, cobrando o Estado para que cumpra com sua responsabilidade de proporcionar a inclusão social e educacional com qualidade.

3.2.4 Mudança para o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista

Por fim, a quarta categoria de análise refere-se às mudanças necessárias para o ensino de alunos com TEA, mudanças essas que envolveram estratégias de ensino e materiais adaptados, a presença de profissionais de apoio e a parceria entre a escola e a família.

Trabalhar com crianças de um modo geral é desafiador. O professor precisa conhecer seus alunos, buscando uma metodologia que auxilie na realização das atividades que irá propor, os materiais necessários para que contemple todos os discentes e, na situação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, precisa, ainda, estar atento à rotina realizada no ambiente escolar-

O professor deve estar em constante atualização, o que exige estudo, pesquisas, a busca do saber, para, conseqüentemente, modificar e aperfeiçoar suas práticas de tal forma que seus alunos aprendam e se desenvolvam.

Podemos observar algumas mudanças realizadas pelos professores entrevistados em relação à rotina nas seguintes falas:

[...] tinha que fazer um trabalho diferenciado pra ele sabe [...]. Até a gente fez um calendário, usava bastante, com os outros também usava o calendário [...] tudo bem explicadinho pra ele, e também não tratava ele

diferenciado [...] você tinha que deixar a atividade ali, só que em todo momento estar junto com ele, porque um pouquinho que deixava ele já rabisca tudo ou fazia o que achava que tinha que fazer, tem diferença, né (P3).

[...] a gente vai se desenvolvendo na nossa própria metodologia, a gente vai convivendo com a criança, vai percebendo quais são as necessidades [...] (P6).

Tivemos que fazer muitas mudanças [...] (P8).

Entender como ele era, fui fazendo adaptações na rotina, não foram mudanças drásticas (P15).

Olha, a gente tinha que ter sempre uma rotina, né [...] tentar fazer a mesma produção da aula [...] calendário, clima, cantava uma musiquinha, então todos os dias a gente fazia a mesma coisa [...] (P16).

[...] teve que fazer um monte de mudança [...] ia aprendendo no dia a dia como lidar com ele, bem complicado [...] é uma coisa que eu não esperava, nunca fiz nada dirigido à Educação Especial (P1).

Neste sentido, “Conhecer a rotina significa observar as particularidades dos alunos, de que modo participam das atividades, quais habilidades apresentam e também quais são as dificuldades relacionadas à sua inclusão no contexto escolar” (FIORINI, 2017, p. 48). Para Vygotski (1983), a ideia fundamental da pedagogia é a superação da deficiência. Para isso, o professor precisa ser flexível e estar aberto às mudanças que poderão facilitar o seu trabalho. Neste sentido, também foram realizadas adaptações nas atividades elaboradas pelas professoras:

Como eu era da hora atividade, eu trabalhava bastante o lúdico, quase não fazia tarefas de registros, eu conversava com a professora e ela falava o que precisava de recorte e colagem eu fazia, ou eu fazia jogos, brincadeiras, mas era bem complicado, porque, assim, você tem que ficar o tempo todo adaptando a sala e tentando manobrar os outros alunos [...] (P2).

[...] gente tentava adaptar as atividades, assim, deixava ela fazer o que ela conseguia [...] a gente dava algumas atividades para ela brincar diferente das outras crianças, essas coisas (P11).

Tinha que ter algumas adaptações, assim, tinha que deixar ela fazer mais que os outros porque ela gostava, não deveria porque cada criança teria que ter seu tempo, mas tinha que adaptar assim (P13).

[...] ela tinha bastante dificuldade [...] gente tentava adaptar as atividades e quando eu ia fazer uma atividade eu mudava, quando era pintura de lápis colocava tinta, alguma coisa diferente pra fazer atividade, ele não gostava muito de mexer com tinta, porque tinha receio, agonia de mexer com tinta, tinha que colocar um pincel, uma espuma, mas logo se desinteressa também (P5).

Percebem-se várias adaptações realizadas pelos professores para executar o trabalho pedagógico, seja em relação ao material utilizado, material de apoio, entre outras. De acordo com Orrú (2012, p. 160), “O educar propicia o trilhar e o construir, de um processo que vai sofrendo transformações intensas até construir suas características peculiares, considerando o contexto de individualidade de cada um”, e por meio dessas relações sociais, da linguagem e da mediação do professor é que se pode descobrir e explorar caminhos para trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva, os professores também relataram que outra mudança necessária em relação à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista foi a metodologia, ou seja, a forma de desenvolver a atividade. É preciso estar mais atendo às singularidades do aluno para atendê-lo da melhor forma possível, sem deixar de atender os demais. Segundo Vygotski (1983), os conteúdos precisam ser trabalhados com os mesmos objetivos, porém a criança com deficiência aprende de forma diferenciada, e, para isso, o professor precisa utilizar outros caminhos e recursos para que ela consiga se desenvolver, superando ou amenizando suas dificuldades.

Às vezes, quando a gente programa, cria expectativa, vai ser legal fazer essa atividade, vai ser bacana, muitas vezes cheguei, o que tinha programado pra ser o ápice, o final, tinha que ser o começo, então eu trocava o planejamento, porque eu via a turma muito agitada ou estava muito calor, eu pegava o que fiz de mais legal e colocava no começo, eu ia acalmando até chegar no que eu tinha feito pro começo da aula, eu trocava[...] (P2).

A metodologia aplicada pra desenvolver a atividade com ele era diferente das dos outros alunos, mas não a atividade [...]. Enquanto as outras crianças utilizavam o lápis de cor, ele estava utilizando o giz de cera [...]. (P4).

[...] eu descobri tudo que ele gostava, então o dia que ele não queria fazer atividade eu já dava o que ele queria; e quando terminava a atividade ele me pegava pela mão, puxava lá no armário e falava que ele queria, ele não falava direito sabe, mas eu já sabia os joguinhos que ele gostava, tinha até separado [...] o aluno autista tem suas preferências, eles têm preferência da cor, super-herói, aquilo que encanta eles [...] (P6).

[...] ele tinha interesse em pegar no lápis, eu ajudava fazer as atividades da apostila[...] era questão do estímulo, do desenho, mas seria isso mesmo, leitura, estudo assim, buscando na internet, atividades com material concreto [...] cada criança vai ter uma habilidade, um ponto que vai ter que trabalhar mais e os materiais que vão ter que fazer pra eles, [...] muitos deles precisam mais do concreto pra manusear, mais interesse, né (P9).

Eu precisei mudar as minhas metodologias, né, mudar também as estratégias no próprio planejamento, produzir materiais diferenciados e também ações diferenciadas [...] (P18).

O artigo 58 da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) assegura aos alunos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades”. Sendo assim, o professor precisa estar atento junto à unidade escolar para realizar esse trabalho com seus alunos e fazer as cobranças necessárias para o atendimento de todos, desenvolvendo as potencialidades de cada um.

A mediação do professor na Educação Infantil pode proporcionar o desenvolvimento de capacidades e adquirir saberes para sua socialização em diversos ambientes (FIORINI, 2017; VYGOTSKI, 1983). Segundo Orrú (2012, p. 168), “[...] é indispensável o desenvolvimento da sensibilidade do educador que trabalha com um autista”, e, neste sentido, outras preocupações relatadas pelos professores foram em relação ao desenvolvimento social, afetivo, que precisaram ser trabalhados com os alunos:

[...] autismo tem essa questão, a do social, né, muitos professores fazem o que: largam ele num cantinho com um joguinho e dá aula pros outros, então essa questão da inclusão não aconteceu do autismo na sala de aula, ela é superficial, porque ele não faz a mesma atividades das outras crianças, eu já vi, você vai no parque, eu tinha um autista que só queria ficar no meu colo, eu falava pra ele “não, vai brincar”, eu estimulava, e tem professor que gosta de ele ficar no colo, não entende que aquilo não é bom pra quem é autista, [...] não que o professor faz por mal, mas a gente acha que tadinho precisa de um carinho, [...] mas se você ficar 40 minutos no parque e ele fica 40 minutos no colo, olha quanto tempo ele perdeu de atividade motora, subir, descer, escorregar, brincar, interagir com algumas crianças, sempre tem alguma criança que são naturais, que elas chamam eles, elas não vê isso como problema pra brincar, correr no parque, acho que falta muito essa parte, assim, de mostrar que a inclusão do autismo não é a inclusão dela com o professor ou ela estar em sala de aula só, mas é ela participar de todas atividades (P9).

[...] procurar outras maneiras para que ele, tipo, enturmasse e gostasse um pouco mais de brincar com outras crianças, porque ele gostava bastante de ficar sozinho, não gostava de muito das outras crianças, mas em relação ao encaixe, pecinha, essas coisas ele gostava [...] (P10).

[...] trabalhava com muito carinho, tudo na base de trazer ela pra mim, porque não adiantava falar alto com ela, só iria confrontar ela, porque ela é muita inteligente, todas as atividades que você dá pra ela, dá conta de fazer, ela te questiona [...] quando tinha apresentação, ela dava muito trabalho [...] por causa do barulho [...] (P6).

Essa sensibilização do professor frente às necessidades para o desenvolvimento do aluno contribui para a evolução desse em vários aspectos, como social e afetivo. Ter conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista auxilia no trabalho pedagógico do professor. Nesta pesquisa, percebemos que alguns professores entrevistados tiveram dificuldades nesse sentido.

[...] um gostava de ir no pula-pula, então eu sempre levava ele depois que fazia o lanche, eu conversava com ele, levava no pula-pula e quando voltava fazia toda a atividade, sentava, realizava, então foi uma coisa que eu busquei, já o outro que era o primeiro, não adiantava nada, ele se jogava, se batia, era bem resistente mesmo, era grandinho, pesado. E o outro que a mãe falou que era autista, mas tinha outras comorbidades, outras coisas, ele, quando ele entrava em crise, nossa, sai de baixo, nossa, não tinha o que fazer, tinha que tirar ele da sala, daí a coordenadora ajudava, porque ele era bem resistente a ouvir, tinha que esperar ele se acalmar, às vezes tinha que ligar pra mãe dele vir buscar ele. Então, assim, são três bem diferentes um do outro [...] (P9).

[...] Ele tinha um grau tão complexo de autismo que ele não tem nada do que era confeccionado ele não se concentrava, sei lá, não sei como te explicar (P12).

Foi bem complicado [...] eu pedi muito para Deus me orientar, me ajudar, e fui conversando com os colegas como poderia lidar com ela, porque, assim, eu não tinha noção de nada [...] (P19).

Nota-se a necessidade de conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista e de mudança para a ressignificação da prática docente, porém isso não é responsabilidade somente do professor. A inclusão escolar não é um compromisso somente do professor, mas da gestão escolar, em conjunto com o docente e demais funcionários, a fim de formular alternativas para que o aluno com TEA permaneça na escola e se desenvolva.

Com a pandemia, os professores tiveram que intensificar suas práticas pedagógicas, utilizando recursos tecnológicos, criando soluções para manter vínculos com os alunos e com as famílias, o que foi ainda mais desafiador para atender aos estudantes que possuíam deficiência. Salienta-se que, mesmo sem formações para utilizar as ferramentas tecnológicas, os professores desdobraram-se para poder atender todos os seus alunos. Podemos observar isso na fala da entrevistada:

[...] hoje, que tenho dois autistas na pandemia, quando vou fazer uma atividade pra encaminhar, eu já olho se aquela atividade, conversei com a mãe antes, as duas, perguntei das dificuldades pra elas, o que eles sabem, a da aluna da manhã relatou que não sabe as cores, daí eu fiz várias atividades pra ela com cor e com nome, mandei um alfabeto móvel com reciclável, com as letrinhas, fiz pra ela algumas atividades com associação de cores com palito de picolé, algumas atividades que peguei no pinterest, e o outro [...], o autismo dele é mais social mesmo, mas ele tem hiperativo junto, ele não para pra fazer as coisas, então, assim, tinha umas atividade que era pra pintar e criar uma quebra-cabeça, [...] eu criei um quebra-cabeça pra ele, eu peguei a figura bem colorida de um jacaré, recortei, colei num papelão, plastifiquei e mandei pra ele, [...] a mãe filmou ele montando o quebra-cabeça e enviou pra mim o vídeo (P9).

Durante a pandemia, em nosso município, as aulas foram suspensas na modalidade presencial, no entanto, os professores continuaram atendendo os alunos com e sem deficiência, de forma virtual, gravando vídeos, produzindo atividades e confeccionando materiais para envio.

Para a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, um direito é a possibilidade de haver um acompanhante especializado em sala de aula, quando necessário, conforme normatiza a Lei nº 12.764/2012, porém os professores entrevistados relataram dificuldades para a inclusão desse aluno no que se refere à pessoa que auxilia em sala de aula. No município de Foz do Iguaçu, o acompanhamento, em 2019, foi realizado por estagiários, a maioria estudantes do magistério, agente de apoio e alguns professores. Esta realidade é preocupante, pois a pessoa com TEA, quando necessário, precisa estar bem assistida para seu melhor desempenho. Segundo Vygotski (1983), o objetivo da educação é evitar o aparecimento de um sentimento de inferioridade, e se a compensação for bem-sucedida, ela pode levar ao desenvolvimento de funções compensatórias, ou seja, quanto mais qualificado o professor, melhor ele poderá trabalhar pedagogicamente para o desenvolvimento das potencialidades desse aluno. Outro fator relevante relatado por alguns professores foi a dificuldade devido às várias trocas desse acompanhante:

[...] teve, eram agentes de apoio ou era estagiários do magistério, mais agente de apoio, não tinha ensino superior, teve outras estagiárias, muita troca (P9).

Tinha, mas, assim, mudou muito [...] (P17).

[...]teve também estagiária do magistério, os dias que ela não vinha [...] na parte da tarde ficou outra [...] o que é complicado também, vir outra pessoa no lugar, os alunos não estão acostumados, mexe com a problemática da turma, com o cronograma [...] (P2).

Ter formação especializada pode contribuir para melhor desenvolvimento do aluno, logo, “A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado [...], ou seja, seria um professor em auxiliar o professor responsável pela turma” (PLETSCH, 2009, p. 152). O trabalho desenvolvido em conjunto com esses dois professores fortalece a prática pedagógica inclusiva.

As trocas citadas pelos entrevistados podem ser prejudiciais, pois, segundo Orrú (2012, p. 32), as pessoas com Transtorno do Espectro Autista “[...] podem, também, manifestar resistência a mudanças de rotina, modificações do ambiente de seu costume,

medo anormal de outras pessoas e outros lugares”. Assim, é necessário um apoio que seja fixo para esses alunos, uma vez que suas especificidades exigem isso.

Uma outra dificuldade é ter vários alunos com deficiência em sala de aula e ter somente um apoio:

[...] agente de apoio tinha ensino médio para os três alunos, mas ficava mais com a que tinha TOD e eu ficava com a turma e os autistas (P5).

[...] eu tinha vários na mesma turma, eles eram totalmente diferente um do outro e tinha um apoio para auxiliar os dois [...] (P17).

Outra queixa de duas professoras foi quanto à falta do auxiliar específico para o aluno com Transtorno do Espectro Autista, lembrando que nos CMEIs as turmas menores, como berçário I e II e Maternal I e II, têm um auxiliar:

Eu tinha uma turma de maternal 2, e tem o agente já, mas por causa desse maternal 2, né [...] mas não tinha para ele, vamos dizer assim, não tinha o apoio que tem por direito (P7).

Então, só tinha o agente de apoio porque eu tinha a turma maternal, no caso o agente de apoio, ele ficava pra todas, mas não especificamente só pro meu aluno autista (P10).

A formação desse agente de apoio é outro ponto que precisa ser considerado, pois entre os entrevistados somente três professoras mencionaram ter como apoio um professor, sendo que dois desses estavam em acompanhamento de saúde.

[...] depois de trocar várias e várias vezes, eles colocaram uma professora que ela tinha formação, ela trabalhava no estado já com Educação Especial e aí ela ficou comigo uns três meses, mas logo depois tiraram ela também, eu voltei a ficar com agente de apoio só com ensino médio (P15).

Eu tinha uma professora que auxiliava e ela estava em readequação funcional, eu tinha presença, mas não tinha ajuda durante atividade, então era bem difícil (P19).

[...] na verdade, no início, ela tinha uma estagiária, né, que apoiava ela, aí, depois, veio uma professora que ela é afastada, né, ela fica no apoio [...] (P11).

Nota-se a necessidade de uma organização para receber os alunos com Transtorno do Espectro Autista no que se refere ao apoio ao professor em sala de aula, a fim de se evitar essas trocas constantes e oportunizando o vínculo para trabalhar com esses alunos, além de formação continuada para os profissionais que auxiliam e acompanham as crianças com deficiência:

[...] era um agente de apoio e não tinha formação nenhuma [...] (P17).

[...] em 2019, era uma agente de apoio, formação nenhuma, né (P18).

O ajudante de apoio na sala de aula era uma estagiária do magistério, então essa aluna que estava fazendo estágio lá para gente, era ela que dava o apoio, que estava com a gente e com esse aluno, especificamente, em sala de aula, formação era ensino médio, magistério (P20).

A pessoa responsável pelo apoio precisa de formações para poder melhor auxiliar no desenvolvimento do aluno, portanto, tal situação identificada precisa ser revista, pois, conforme a Lei nº 12.764/2012, que se refere ao indivíduo com Transtorno do Espectro Autista, é direito dessa pessoa ter um profissional de apoio especializado, quando necessário. Assim, é de extrema importância que os profissionais que estão no apoio do aluno tenham formações para poder atuar junto ao professor regente da turma em prol do desenvolvimento de todos os alunos, respeitando as especificidades de cada um.

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista é muito complexa e, para que haja avanços nesse processo, um caminho longo deve ser trilhado, desde o início na busca por um diagnóstico, a aceitação familiar, o acompanhamento com especialistas até a inclusão da criança na rede regular de ensino.

Uma das dificuldades encontradas, neste sentido, é a aceitação da família, já que “essa costuma-se apresentar desolada, emocionalmente frágil e sem esperanças, vivenciando uma experiência de dor por concluir que não tem um filho saudável, desde o fechamento de seu diagnóstico, por toda a vida” (ORRÚ, 2012, p. 173). Apesar de o diagnóstico ser importante para identificar as necessidades do aluno, ele não deve limitar esse aluno. Para Monteiro (2019, p. 65), “Independentemente do que venha a ser descrito no laudo, as práticas pedagógicas sempre deveriam ser pensadas a partir das necessidades apresentadas pelos alunos”. Segundo Bosa (2015), deixar que o diagnóstico da patologia prevaleça impede que seja realizado um trabalho eficaz, que reconhece as potencialidades do aluno, voltando o olhar para a deficiência.

Portanto, isto precisa ser superado, pois a criança com esse transtorno requer um trabalho diferenciado e também apoio de sua família: “[...] pensando que o sujeito se constitui a partir de sua relação com o outro, é essencial o estabelecimento da relação entre e filho e família, construindo na interação familiar a sua identidade primeira e preparando-o para se relacionar com o mundo” (ORRÚ, 2012, p. 173). A família, neste sentido, é fundamental no preparo para a inserção da criança com TEA na sociedade e, uma vez que aceita o diagnóstico, facilita-se o desenvolvimento do aluno. Entretanto, esse aceite não é delimitar as capacidades da criança, mas buscar formas para que ela supere suas

dificuldades e auxílios necessários para seu desenvolvimento. Podemos compreender isso pela fala dos seguintes entrevistados:

Tem pai que ajuda, aceita, tem uns que se ele está ali, fazendo no CMEI, não precisa mais, isso é bem delicado, porque eles precisam de ajuda profissional, não só no CMEI [...] mas se a gente conversar com a família já é meio caminho andado (P3).

[...] primeiro, tem que ser o aceite da família, né, porque no caso assim das crianças que eu conheço, eles aceitam, né, mas só que mesmo assim a gente tem dificuldade para dizer, o primeiro aceite foi difícil para os pais, né [...] mais o primeiro que foi falado, né, normalmente tem uma barreira [...] (P11).

[...] a partir do momento que o pai aceitar que a gente está falando para o bem comum da criança, né, o nosso trabalho começa a fluir [...] quando o pai não aceita, parece que nosso trabalho não anda [...] (P12).

Fundamental, principalmente depois da aceitação, porque nossa maior barreira hoje com as crianças pequenas é o diagnóstico, aceitação da família, é a família aberta para ajudar essas crianças (P14).

[...] esse aluno, antes de ir para escola, ele é filho, então ele participa de uma sociedade familiar, de um de um grupo familiar, e depois da escola ele vai continuar participando desse grupo familiar, então o grupo familiar é a base de sustentação e desenvolvimento para essas crianças [...] (P20).

No ambiente escolar, “A presença da família, como mediadora em potencial entre a criança e o processo de aprendizagem, complementa o trabalho da escola e reforça a parceria escola família. Tal atitude acredita-se favorecer o aluno” (RODRIGUES, 2013, p. 90). Todos os professores pesquisados afirmam a importância da família para o desenvolvimento do aluno, destacando que ela precisa ser participativa e estar sempre buscando auxílios necessários para melhor desenvolvimento desse. Podemos observar isso em alguns relatos:

[...] eu tive essa experiência com os meus alunos, uma família muito atenta, que fazia tudo por essa criança, e uma outra família que negava, que não queria, que não aceitava que a criança tinha autismo[...] E quando meu aluno, um dos meus alunos entrou no CMEI, ele era autista médio, quando ele saiu, a mãe me mostrou lá que já era considerado um autista leve, mas o trabalho é isso [...] esse aluno ia na fono, na terapia e na psicóloga, ele tinha, ele ia no contraturno aqui, se eu não me engano, na CDD [...] a mãe vai muito atrás do desenvolvimento dele, já o outro é essa criança que eu falei que os pais não se importa, ele tá, literalmente, estacionado tempo, no espaço (P1).

[...] sem o apoio da família, sem essa, ajuda sabe, eu acho que é um trabalho mais doloroso ainda pra criança, porque, assim, eu sempre falo, o aluno que tive a família desde cedo na busca, nessa participação em entender, buscando evolução, a criança, a família lida melhor, começa compreender melhor [...] (P4).

[...] em todos os casos, a família precisa estar presente conosco, e o aluno autista, a família, precisa caminhar junto com a gente, porque o progresso é muito demorado, o avanço desse aluno é muito lento, então nós precisamos trabalhar continuamente, e como o aluno autista precisa de rotina, não adianta a gente oferecer a rotina na unidade escolar e a família não oferecer no ambiente familiar, [...] se a família for omissa, se a família for negligente, nosso trabalho não tem resultado, a gente precisa, é um conjunto (P5).

[...] eu falava com os meus pais, para dar certo a gente precisa ter uma parceria, eu preciso saber de vocês como é o filho de vocês, né, e depois que eu já conheci o filho de vocês, eu preciso saber como que está acontecendo em casa, não adianta nada, aqui o professor trabalha algo, né, em casa de vocês colocar no bolso [...] não vai adiantar nada, porque a família é muito importante, sem a parceria da família é inútil (P18).

[...] não adianta nada durante o período em que o aluno está no estabelecimento escolar ele ter, é, digamos, ser favorecido na aprendizagem, né, mas em casa ele for limitado quanto a isso, ele foi podado, né, ele não for instigado para se desenvolver [...] de tá participando junto com a escola, tá levando aluno e tá dando continuidade ao trabalho que a escola começa desenvolver para esses alunos, porque não é só para o aluno, a escola também atende a família quando ela participa (P20).

Nota-se que a família tem a responsabilidade de não somente levar esse aluno à escola, mas de realizar os acompanhamentos necessários para o seu melhor desenvolvimento – trata-se de um conjunto que auxilia no desenvolvimento social e educacional.

O trabalho multiprofissional pode ser colaborativo desde que não limite a ação docente. Neste trabalho, os profissionais (psicólogos, fisioterapeutas, neurologistas, entre outros) que atendem o aluno com Transtorno do Espectro Autista, os professores e os familiares do aluno, ao realizarem um acompanhamento em conjunto para o desenvolvimento do aluno, contribuem de forma positiva para o aprendizado desse aluno e sua inserção na sociedade. “O encontro entre esses profissionais possibilita compartilhar experiências de sucesso e analisar os progressos conquistados pelo educando” (MOTEIRO, 2019, p. 88), além de fortalecer a confiança dos pais mediante o trabalho que está sendo realizado.

Para melhor desenvolvimento dos alunos, é necessária essa parceria da família com a escola, assim, o professor saberá como lidar com seu aluno. Além disso, “Deve ser evidenciado pelo profissional o respeito à individualidade dessa pessoa, aceitando seus limites e propondo estratégias para a superação das barreiras apresentadas, incentivando o seu desenvolvimento de seu potencial global” (ORRÚ, 2012, p. 37). Desta forma, esse

profissional estará cooperando para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, sendo sempre necessária a interação com a família:

[...] a primeira coisa é a empatia, conhecer a criança, conhecer a família, envolver a família, destacar as coisas positivas, porque de negativa deve estar cheio, né [...] (P9).

É essencial no desenvolvimento dele, para saber como que tá em casa, as coisas que eles estavam tentando, se alguma coisa ele tá regredindo, eu acho que [...] o conhecimento que o professor vai ter diante daquele aluno, como ele vai auxiliá-lo, acho que é fundamental, família tem que sempre estar participando com a escola (P10).

[...] têm que ter assim uma conversa, meio que diariamente, semanal, tanto deles contando como é o dia a dia da criança, quanto a gente contando como é aqui, pra tentar se ajudar, porque é um trabalho conjunto, é assim, às vezes umas coisas que gente não sabe a família vem e passa [...]a gente tem que estar sempre conversando com os pais (P13).

[...] a gente precisa estar ligado às famílias que têm o a criança com TEA, a gente precisa ouvir essas pessoas, para, a partir disso, a gente criar nossa forma de tratar a criança em sala. Porque não adianta você ter só o papel e não saber como é o autista em 24 horas, entendeu, ele vai ter seu jeitinho de lidar (P16).

É evidente que quando a família e a escola caminham juntas em prol do aluno o retorno é positivo. Mas, para que isso aconteça, a escola precisa estar preparada para saber lidar com as famílias dos alunos com TEA, pois muitas desconhecem os direitos que possuem, como buscar ajuda necessária para seus filhos.

Neste sentido, “As famílias anseiam que a escola se torne parceira nessa busca e que, em um movimento semelhante ao das famílias, busque se apropriar dos novos conhecimentos e descobertas científicas do campo do autismo” (MONTEIRO, 2019, p. 85). Novamente se percebe a responsabilidade da escola enquanto formadora da sociedade para a inclusão escolar, a necessidade da busca de conhecimentos científicos para colaborar com a inclusão e o desenvolvimento de todos, porém ela não é a única determinante deste processo, cabe às famílias também cumprirem seu papel em parceria com a escola.

Segundo Pletsch (2009, p. 153), para que ocorram mudanças em relação à educação inclusiva de alunos com deficiência na rede regular de ensino, é pertinente permanecer na luta contra os problemas educacionais como o “[...] fracasso e evasão escolar, e a deterioração da qualidade do ensino público”. A educação brasileira precisa ser repensada como um todo, visando por melhorias e transformações em busca de uma sociedade inclusiva.

Sabemos que as condições sociais podem favorecer aqueles que podem pagar por consultas e terapias particulares, enquanto que outros dependem exclusivamente do serviço público e sofrem por depender das filas e um número limitado de atendimento.

O Estado precisa, urgentemente, dar esse suporte às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, bem como àqueles com outras deficiências e seus familiares, que precisam desse acompanhamento, por meio de um serviço público de qualidade. Não é responsabilidade exclusiva da escola ou das famílias o desenvolvimento do aluno com TEA, pois ele precisa estar assistido também pela rede de apoio. Neste sentido, os professores também têm um papel importante na sociedade:

[...] eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p. 6).

A necessidade de estar sempre na luta por uma sociedade justa, democrática, onde todos tenham seus direitos garantidos, envolvendo a sociedade e lutando juntos, faz parte da prática docente.

Para Pletsch (2009), o maior desafio na formação de professores consiste na elaboração de conhecimentos que possibilitem práticas inovadoras, conscientes dos casos mais delicados, em que os professores possam enfrentar com responsabilidades e de forma apropriada a sua função de ensinar e aprender para a pluralidade.

A inclusão é importante para todos, mas é necessário pensar na inclusão da pessoa com deficiência enquanto indivíduo que precisa estar inserido na sociedade, como cidadão de direito, capaz de aprender e conviver. Para isso, ele precisa estar incluso na rede regular de ensino, pois a educação tem um papel fundamental de contribuir nesse processo. A respeito disso, “Para haver uma mudança positiva, todas as iniciativas devem vir acompanhadas de investimento e vontade política na manutenção desse aluno dentro da instituição de ensino” (MONTEIRO, 2019, p. 89), isso seria o cerne da inclusão escolar, a preocupação com políticas que garantem a permanência desses alunos na rede regular de ensino, que subsidiam o trabalho dos professores e possibilitam condições favoráveis de trabalho com materiais, equipamentos e espaços necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar, na visão dos professores, qual a percepção desses sobre a Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Teve como fundamentação teórica principal Paulo Freire e Lev Semenovich Vygotsky, o primeiro subsidiando a fundamentação teórica em relação à formação de professores e o último na perspectiva da escola inclusiva, na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Esta pesquisa foi de muito aprendizado para o crescimento pessoal e profissional da autora, um desafio muito grande desde a definição do objeto, elaboração do projeto, construção dos textos, pesquisa de campo. Todo o processo trouxe muitas reflexões que foram possíveis graças à realização desta pesquisa e às contribuições de todos os envolvidos.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, no município de Foz do Iguaçu, está caminhando com vistas a garantir melhorias para a educação. Notou-se que já foram ofertadas formações a respeito do tema, porém ainda são necessários diversos avanços, uma vez que as formações de professores podem ser ampliadas, buscando melhor aperfeiçoamento dos profissionais da educação, pois foi observado que alguns professores receberam o aluno sem nenhuma formação específica sobre o transtorno em questão, o que dificultou bastante na prática docente, sendo que após as formações o trabalho fluiu melhor.

Há que se pensar nas formações continuadas, tendo em vista as lacunas deixadas pelas formações iniciais dos professores, tanto do Ensino Médio (magistério), quanto do Ensino Superior (Pedagogia). As formações iniciais dos professores pesquisados não foram específicas para atuar com aluno com Transtorno do Espectro Autista, com poucas disciplinas que abordavam a inclusão escolar de uma forma geral.

Diante do exposto, faz-se necessário reestruturar as grades de formações de docentes, ampliando-as para que todas as deficiências sejam trabalhadas de tal forma que subsidiem com preparo para a prática docente. A inclusão precisa ser trabalhada em toda sua plenitude, para que tenhamos uma educação inclusiva de fato.

Compreende-se que as devidas formações são fundamentais para a atuação docente, dão um suporte para o professor saber lidar melhor com o aluno, compreendendo suas

especificidades, e até mesmo auxiliam na identificação de outros alunos sem diagnósticos, a fim de que busquem profissionais que poderão avaliar suas necessidades.

Nota-se a dificuldade no desenvolvimento do trabalho pedagógico devido à falta de formação para todos os trabalhadores dos CMEIs, com informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, tendo em vista que o aluno está inserido no ambiente escolar e precisa ser assistido em todas as suas necessidades. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento de todos acerca do transtorno.

Além da formação, outras pontuações relevantes foram destaque, como a falta de preparação do ambiente escolar e de recursos, ou seja, de materiais que dão suporte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como também o baixo apoio dos gestores e coordenadores – algumas vezes, esse apoio foi encontrado em outros professores ou em ajuda externa, com outros profissionais e em pesquisas na internet sobre o tema.

Evidenciou-se, ainda, que o profissional de apoio que auxilia o aluno com Transtorno do Espectro Autista também precisa ter uma formação. Apesar de o professor regente ser responsável pelo planejamento das atividades pedagógicas de todos os discentes, ao se levar em conta as especificidades do aluno com TEA, o profissional de apoio poderá auxiliar melhor no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Outra necessidade apontada foi de que esse apoio seja fixo, evitando trocas, pois os alunos com esse transtorno têm dificuldade com mudanças e com interação social. É preciso que o trabalho pedagógico atenda às singularidades do aluno de forma que ele se desenvolva, por meio de estratégias facilitadoras, para que ele permaneça no CMEI e dê continuidade em seus estudos posteriormente.

É necessário ressaltar a fundamental importância da família, que participa e colabora para o desenvolvimento do aluno, eles são o elo entre a criança e a escola e pode contribuir com as informações necessárias acerca das especificidades do menor. A família também pode reforçar o trabalho desenvolvido na escola, dando continuidade em casa, além de levar o aluno aos acompanhamentos complementares (fonoaudióloga, fisioterapeuta e outros), quando necessário.

As políticas públicas incitam a inclusão, mas é preciso que haja investimentos para que a educação inclusiva seja eficaz. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino é positiva para o desenvolvimento dessa criança, mas, para isso, é necessário que os professores tenham formações com qualidade, com profissionais qualificados, além de condições favoráveis de trabalho, recebendo todo

suporte necessário para atuar em sala de aula, buscando o desenvolvimento de todos os alunos.

Não é responsabilidade somente do professor o desenvolvimento do aluno e sua inclusão no ambiente escolar, mas de todos os envolvidos, desde a Secretaria da Educação, os responsáveis pela Educação Especial, os gestores e coordenadores, professores e familiares, todos devem estar em busca da inclusão escolar com qualidade e de uma educação emancipatória.

Surge, assim, a necessidade de se criar um novo cenário, construir novas narrativas para o campo de direitos humanos que viabilizem conhecimentos para a formação docente para uma inclusão eficaz. Enquanto formadores, tem-se a necessidade de pesquisas no campo científico para superar as desigualdades da sociedade capitalista.

A inclusão precisa ser efetiva, de tal forma que os professores estejam preparados, assim como o ambiente que irá recebê-los, e tenham apoio especializado necessário, assim como estrutura físicas e arquitetônica, entre outros. As lutas precisam ser permanentes, buscando-se o preparo e atuação de todos na sociedade, para que todas as crianças, sem exceção, tenham acesso e permanência no ensino.

O ambiente para o aluno com TEA precisa ser pensado em todos os sentidos, desde a entrada, os fatores espaciais, a acessibilidade, o silêncio, padrões de espaço, alguns fatores sensoriais como a acústica, sol e brilho, cheiro, acabamentos e acessórios. Todo o ambiente precisa ser preparado para receber esse aluno – e analisar o comportamento desse no ambiente escolar pode auxiliar para a sua socialização e realização das atividades.

Outra contribuição valiosa na inclusão do aluno com TEA é a adaptação de materiais de acordo com suas sensibilidades. Para isso, o professor precisa estar atento e auxiliá-lo, adaptando as atividades e materiais de acordo com as necessidades do discente para que esse possa se desenvolver.

A Educação Infantil é o início da trajetória dos estudos das crianças, tendo em vista a sua obrigatoriedade a partir dos quatro anos, e, para tanto, todos os professores precisam de formações para atender a todos alunos em suas especificidades.

Esta pesquisa possibilitou um olhar diferenciado em relação à inclusão escolar, assim como conhecimentos acerca do Transtorno do Espectro Autista que antes eram desconhecidos. Como docente, trouxe várias lembranças para esta autora quanto à sua trajetória de quinze anos na educação infantil, com momentos que foram assertivos e

outros não. Ainda assim, com conhecimentos adquiridos a partir da elaboração desta pesquisa, muitas atitudes poderão ser diferenciadas doravante.

É preciso repensar nas formações iniciais e continuadas dos professores, para que proporcionem cursos que tratem da inclusão das diferenças na escola. Os cursos devem ter carga horária ampliada, com um trabalho contínuo e não fragmentado. Esta formação deve envolver toda a comunidade escolar, para que todos tenham conhecimentos a respeito dos alunos que estão sendo atendidos, respeitando o espaço de cada profissional. A busca deve ser para a construção de uma sociedade realmente inclusiva, que não será possível em uma organização excludente.

Esta pesquisa buscou contribuir com trabalho docente na inclusão no aluno com TEA, porém, não esgota as discussões acerca da formação de professores que atuam com alunos com TEA, uma vez que esse é um tema que necessita de vários debates e constantes pesquisas na área, tendo em vista a procura cada vez maior desse público pela rede regular de ensino. É necessário, portanto, investir nas políticas públicas e nas formações continuadas de fato, para que o atendimento e a permanência de todos os alunos na Educação Infantil se consolidem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 5. ed. Washington D/C, 2013.

ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Marabá-PA, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I.; RIBEIRO, V. V. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./mar. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSOTTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão**: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Disponível em:
<https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3901/Dissertacao%20Beatriz%20Catharina%20Messinger%20Bassotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BONDEZAN, A. N. **Educação inclusiva em região de fronteira**: políticas e práticas. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BOSA, C. A.; SANINI, C. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, jul./set. 2015, p. 173-183. DOI: <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1996].

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 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. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 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. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 009/2001, de 8 de maio de 2001.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/PC nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.** Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Consulta matrícula.** Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FInte>

gra%C3%A7%C3%A3o%20-
%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&P
age=Consolidado%20por%20UF. Acesso em: 19 maio 2022.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698142079>.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista** [online], v. 36, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 13 set. 2021.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21 n. 1, p. 65-74, fev./jun. 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 28 n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

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

CASTRO, R. C. M. de. Vozes no silêncio: um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 21, p. 123-163, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul.2021.

DALBEN, Â. I. L.; VIANNA, P. C. de M.; BORGES, E. M. (2013). Formação dos profissionais da educação em minas gerais: diálogos com a prática. **Perspectivas Em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 21-53, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/870>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DALBEN, Â. I. L de F. Concepções da formação continuada de professores. *In: Fórum permanente de formação continuada de professores*, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumfcp/artigo1>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DAMBROS, A. R. T. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217737>.

FERNANDES, A.; SILVA, R. G. D. da. **Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. [Versão online], Paraná, v. 1, 2016.

FERRARI, M. As noções de fronteira em geografia. **Revista Perspectiva Geográfica Unioeste**, v. 9, n. 10, p. 1-25. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/10161>. Acesso em: 10 out. 2020.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, São Paulo.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei nº 4.713, de 1º de abril de 2019**. Institui no Calendário de Eventos Oficiais do Município de Foz do Iguaçu a “Semana Municipal de Conscientização dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB;jsessionid=cd3c6a5991e383ba693d6a6087ee?iMidia=107382>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei nº 4.631, de 23 de julho de 2018**. Altera o Anexo Único da Lei nº 4.341, de 22 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Foz do Iguaçu – PME e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB;jsessionid=17253e662cd1d9d8da2f029fb98c?idMidia=105242>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei nº 4715, de 15 de abril de 2019**. Institui a inclusão do símbolo mundial de autismo nas placas de atendimento preferencial. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2019/471/4715/lei-ordinaria-n-4715-2019-institui-a-inclusao-do-simbolo-mundial-de-autismo-nas-placas-de-atendimento-preferencial?r=p>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei nº 4362, de 17 de agosto de 2015**. Dispõe sobre reestruturação do plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino do município de Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2015/437/4362/lei-ordinaria-n-4362-2015-dispoe-sobre-reestruturacao-do-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-do-magisterio-da-rede-publica-municipal-de-ensino-do-municipio-de-foz-do-iguacu-2016-04-29-versao-consolidada>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. R. W. **Os caminhos da exclusão no processo de inclusão escolar**: um estudo de caso de autismo. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, Rio Grande do Sul.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais transformadores**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocesso na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Percentual de Docentes com Curso Superior**, Brasília, DF, 2020.

LE MOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-Ramos, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileiro de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais...**, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MARTINS, L M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAS, N. de A. Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico. São Paulo, 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

MCALLISTER, K.; HADJRI, K. Inclusion and the special educational needs (SEN) resource base in mainstream schools: Physical factors to maximise effectiveness. **Support for Learning**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 57-65, 2013.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MONTEIRO, F. C. B. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, R. O. de. **Direitos humanos e autismo**: entre as normativas de garantia e proteção e as Políticas de Inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa-PB. 2017. 147 f. Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. Transtorno do espectro autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: jun. de 2020.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARADA, E. R. V. **Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida**: aspectos históricos e a Educação Especial brasileira. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Lei nº 19.584, de 10 de julho de 2018**. Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013**. Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea>.

estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea. Acesso em: 14 abr. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 19.590, de 10 de julho de 2018.** Cria o Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares. Publicado no DOE, em 10 jul. 2018.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, 2009. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 146, p. 586-611, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9Dh3nRBRrYmmBBddSGtbHkN/?format=pdf&lang=pthttp://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/33>. Acesso em: 21 set. 2021.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**, v. 19, n. 2, p. 171-8, abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>.

PLETSCH, M. D. A. formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Editora UFPR Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 abr. 2021.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental.** 2020.188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná.

PRESTA, M. G. G.; MIRANDA, R. de C. F.; EHRENBURG, M. C. Formação continuada de professores: o circo em debate. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 31, n. 64, 2021.

RESENDE, M. A.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

RODRIGUES, G. N. **A formação e autonomia docente: desafios a inclusão na educação infantil.** 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão.

ROSA, R. S. da. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n. 6, p. 214-221, 2008.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set. 2015.

SILVA, E. E. da. **Formação contínua na Educação Infantil Brasileira: estratégias de desenvolvimento para professores crianças.** 2020, 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

SILVA, I. F.; DAMÁZIO, M. F. M. Alunos com autismo na escola comum: eis a questão. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 349-361, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13164>.

SILVA, M. C. da. **Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios.** 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

SOUZA, M. da G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte.

TELES, F. M.; RESEGUE, R.; PUCCINI, R. F. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 3023-3031, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013001000027>.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 20 ago. de 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas: **Fundamentos de defectología.** Madri: Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VIGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO
IGUAÇU-PR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SOCIEDADE CULTURA E FRONTEIRAS– NÍVEL MESTRADO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Data da Entrevista: ____/____/ 2021.

1. Idade:
2. Tempo de atuação na Educação Infantil?
3. Qual a sua formação profissional inicial? Como você avalia sua formação inicial para atuar com alunos com TEA?
4. Idade do aluno com TEA. Quais foram as mudanças necessárias para o ensino deste aluno?
5. O seu aluno com TEA tem profissional de apoio? Qual a formação do profissional de apoio do aluno com TEA?
6. A sua graduação possibilitou formação para atuar com alunos autistas? Quais disciplinas?
7. Qual (quais) pós-graduação cursada? Como auxiliam no atendimento do aluno autista?
8. Você participou de cursos relacionados ao autismo? Eram presenciais ou EAD?
9. O Município ofertou curso sobre autismo? Qual duração?
10. Como você avalia sua formação em percurso (graduação, especialização e cursos), suas contribuições para atuar com alunos autistas?
11. Considerando sua formação profissional, inicial e continuada, como você se sente ou se sentiu em relação ao seu preparo para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista?
12. Você acredita que a formação continuada pode trazer contribuições para inclusão dos alunos com TEA? Como devem ser esta formação?
13. Quais contribuições você considera relevantes para uma formação de professores com êxito para inclusão do aluno autista?
14. Vocês pensam que a política de inclusão escolar deve continuar sendo implementada? Justifique.
15. Deixe um recado para um professor que irá receber um aluno com TEA pela primeira vez...