

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA

Bruna Jochem

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA
CATARINA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Florianópolis
2019

Bruna Jochem

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA
CATARINA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Jochem, Bruna

Formação continuada de professores no estado de Santa Catarina sobre o Transtorno do Espectro Autista / Bruna Jochem ; orientadora, Maria Sylvia Cardoso Carneiro, 2019. 83 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Formação Continuada. 3. Educação Especial. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Cardoso Carneiro, Maria Sylvia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Bruna Jochem

Formação continuada de professores no estado de Santa Catarina sobre o Transtorno do Espectro Autista

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina elaborado como requisito para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia

Florianópolis, 16 de dezembro de 2019.

Profa. Dra. Jocemara Triches
Coordenadora do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (EED/UFSC)

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Helena Michels
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (EED/UFSC)

Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl
Examinadora
Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (EED/UFSC)

*Dedico este trabalho a todos os
professores que reconhecem a
importância de uma educação
inclusiva e de qualidade.*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as ações de formação continuada propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no período de 2010 a 2018, voltadas para o trabalho com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo e procedimentos metodológicos pautados na análise documental e balanço de produções acadêmicas em bancos de dados como CAPES e SciELO. A metodologia foi pautada na busca de textos que discutissem aspectos em torno da formação continuada em educação especial. Desta forma, os descritores usados foram: formação continuada e educação especial. A análise documental foi realizada a partir dos registros em arquivos digitais dos cursos e capacitações oferecidos pela FCEE. Para sustentar a pesquisa, foi utilizado um referencial teórico que mediasse a proposta em discussão e autores de referência na temática da formação continuada de professores (MICHELS, 2017; LEHMKUHL, 2011); conceito, educação e escolarização de sujeitos com TEA (VIEIRA, 2008; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010) e trajetória educacional de pessoas com deficiência (JANNUZZI, 1992/2004; KASSAR, 2013). Em Santa Catarina, a formação de professores fica a cargo da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). No levantamento das ações de formação continuada propostas pela FCEE, com conteúdos sobre o TEA, foram encontrados 23 cursos. Embora o maior número tenha sido destinado a professores, nem todos se dirigiram especificamente aos que atuam na classe comum do ensino regular, já que alguns deles eram direcionados para professores do AEE e a professores dos centros de ensino da FCEE. Foram identificados também cursos voltados aos profissionais que atuam com crianças com deficiência atendidas pela FCEE e a profissionais de instituições especializadas. As produções acadêmicas apresentam, através de relatos dos professores participantes, além do sentimento de despreparo para atuar com crianças com deficiência, uma distância entre a formação inicial e a prática na sala de aula. Além disso, alguns trabalhos revelam que alguns professores buscam por formação continuada com o intuito de suprir as lacunas da formação inicial, muito mais do que aprimorar, complementar ou aprofundar conteúdos que enriqueçam o trabalho docente.

Palavras chave: Formação Continuada. Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This work aims to analyze the continuing education actions proposed by the Catarinense Foundation for Special Education (FCEE), from 2010 to 2018, aimed at working with students with Autistic Spectrum Disorder (TEA). This is a qualitative research, with an exploratory and descriptive character and methodological procedures described in the documentary analysis and in the balance of academic productions in databases such as CAPES and SciELO. The methodology was based on the search for texts that discuss aspects surrounding continuing education in special education. Thus, the descriptors used were: continuous training and special education. A documentary analysis was performed from records in digital files of courses and training provided by FCEE. To support a research, a theoretical framework was used that mediates a proposal under discussion and leading authors on the theme of continuing teacher education (MICHELS, 2017; LEHMKUHL, 2011); concept, education and schooling of subjects with TEA (VIEIRA, 2008; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010) and educational trajectory of people with difficulties (JANNUZZI, 1992/2004; KASSAR, 2013). In Santa Catarina, teacher training is in charge of the Catarinense Foundation for Special Education (FCEE). No survey of the ongoing training actions proposed by FCEE, with content on the TEA, 23 courses were found. Although the largest number was destined for teachers, not all that are directed to the common class of regular education, since some of them are directed to teachers of the ESA and to the teachers of the centers of education of the FCEE. Courses aimed at professionals working with children with disabilities attended by FCEE and professionals from specialized institutions were also studied. As academic productions presented, through reports from participating teachers, in addition to the feeling of unpreparedness to work with children with disabilities, a distance between initial training and practice in the classroom. In addition, some studies reveal that some teachers seek continuing education in order to fill the gaps in initial training, much more that enhance, complement or enhance the content that involves teaching work.

Keywords: Continuing Education. Special Education. Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Balanço SciELO: formação continuada de professores em educação especial..... | 24 |
| Quadro 2 - Balanço CAPES: formação continuada de professores em educação especial..... | 27 |
| Quadro 3- Balanço SciELO: escolarização de alunos com TEA (2010 a 2018)..... | 44 |
| Quadro 4 - Balanço CAPES: escolarização de alunos com TEA (2010 a 2018)..... | 46 |
| Quadro 5- Levantamento FCEE: cursos e capacitações que apresentam no conteúdo programático o TEA..... | 54 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Público-alvo dos cursos promovidos pela FCEE no período de 2013 a 2018 | 65 |
| Gráfico 2 – Objetivos e conteúdos programáticos dos cursos promovidos pela FCEE no período de 2013 a 2018. | 66 |

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AMA – Associação de Amigos do Autista
- APA – *American Psychiatric Association*
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAE – Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CARS – *Childhood Autism Rating Scale* (Escala de Avaliação do Autismo na Infância)
- CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DEPE – Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
- DI – Deficiência Intelectual
- DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
- GECAE – Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão
- GEPCA – Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LANTEC – Laboratório de Novas Tecnologias
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NUTE – Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional
- ONG – Organização Não Governamental
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SAAD – Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades
- SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
- SED – Secretaria de Estado da Educação
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação)

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

UCS – Universidade de Caixas do Sul

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFA – Universidade Federal do Amazonas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.1 | OBJETIVOS | 15 |
| 1.1.1 | Objetivo Geral..... | 15 |
| 1.1.2 | Objetivos Específicos | 16 |
| 1.2 | METODOLOGIA | 16 |
| 1.3 | ESTRUTURA DO TEXTO | 17 |
| 2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. 19 | |
| 2.1 | BALANÇO DE PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – SciELO – 2010 A 2018 | 24 |
| 2.2 | BALANÇO DE PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – CAPES – 2010 A 2018..... | 26 |
| 3 | TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM BREVE HISTÓRICO | 35 |
| 3.1 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 37 |
| 3.2 | ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA..... | 43 |
| 4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES DA FCEE | 50 |
| 4.1 | FORMAÇÕES PROMOVIDAS PELA FCEE COM FOCO NO TEA | 52 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| | REFERÊNCIAS..... | 73 |
| | ANEXO A – Gráfico INEP – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018 | 81 |
| | ANEXO B – Gráfico INEP – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018 | 82 |
| | ANEXO C – Gráfico INEP – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com ou sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil - 2018 | 83 |

1 INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho é a formação continuada de professores em educação especial no Estado de Santa Catarina. Desta forma, o presente estudo tem por objetivo apresentar uma análise das ações de formação continuada em educação especial, especificamente aquelas voltadas para o trabalho pedagógico com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período de 2010 a 2018.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

O direito à educação, assegurado na Constituição Federal de 1988, garante condições igualitárias ao acesso e a permanência de todos os alunos na escola, desde a educação infantil, independentemente de suas características físicas ou intelectuais. Em contrapartida, o acesso das crianças com deficiência nas classes comuns é determinado somente vinte anos depois, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visto que por muito tempo a educação desses sujeitos ocorreu no âmbito da saúde, da assistência e em escolas especializadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), no Art. 58, compreende a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996¹). Nesta mesma lei, está determinado que para a atuação do professor na educação básica, é necessário possuir formação em Magistério em nível médio ou superior em Licenciatura. Segundo Michels (2017) a história da educação especial até os anos 2000 compreende não só o processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também direciona a formação dos professores para a área.

Em Santa Catarina, a formação continuada em educação especial é regulamentada pela Lei Complementar nº 381, de 7 de maio de 2007, essa que é responsabilidade da FCEE e deve

¹ As citações da LDBEN nº 9.394/96 utilizadas neste trabalho estão de acordo com a nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

ser articulada com as secretarias de Educação e com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDRs), que têm como atribuição, segundo Lehmkuhl (2011, p. 26) “executar as políticas públicas do Estado, nas suas regiões, como estruturas descentralizadas da Administração Pública do Estado”.

De acordo com Greguol *et al* (2013), embora a legislação brasileira apresente garantias no que diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, a educação especial em uma perspectiva inclusiva ainda é um grande desafio para as instituições e para os professores que atuam com alunos com deficiência nas escolas, pois ainda se enfrenta uma falta de recursos e dificuldades entre os educadores em lidar com estes alunos em sala de aula. Em sua formação inicial, os professores, nas diversas áreas do conhecimento, têm pouco ou nenhum acesso a conteúdos e discussões que o habilitem a atuar com alunos com diferentes condições de deficiência em sala de aula, sendo necessário, portanto, ir em busca de formações ao longo da sua trajetória profissional.

Desde o início da minha trajetória acadêmica, no segundo semestre de 2015, procurei me aprofundar na área da educação especial como campo de pesquisa e carreira profissional. Minha primeira experiência foi em 2016, como estagiária da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), setor vinculado à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Minhas principais atribuições eram desenvolver atividades para promoção da inclusão de estudantes com deficiência na graduação e pós-graduação da Universidade, propiciar autonomia pessoal e garantir o acesso ao conhecimento no campus durante as suas atividades.

No ano seguinte, em 2017, entrei para o Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE), também vinculado à UFSC, para fazer parte de um projeto de extensão que dava início à criação da Plataforma MEC RED², uma Plataforma Educacional Digital desenvolvida em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Ministério da Educação (MEC) e professores da Educação Básica de todo o Brasil, com o objetivo reunir e disponibilizar Recursos Educacionais Digitais para toda a comunidade escolar do país. Minha função era auxiliar a implementação da acessibilidade digital da plataforma e pesquisar sobre tecnologia assistiva em plataformas digitais. Permaneci no projeto por dois anos consecutivos, desenvolvendo diferentes atividades.

² Disponível em: <<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Atualmente a plataforma é desenvolvida no Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC.

Em 2019, tomei a decisão de iniciar minha trajetória profissional numa escola regular, com a intenção de criar vínculo com uma instituição de Educação Básica, visto que minhas experiências profissionais estavam limitadas ao âmbito do ensino superior e ao formar-me não teria possibilidade de continuar no projeto que fazia parte até o momento. Inicialmente, esperava ser chamada para atuar como auxiliar de sala na educação infantil, o que é comum acontecer com estudantes de Pedagogia que ainda estão na graduação. Contudo, fui selecionada para atuar como auxiliar de ensino numa turma de oitavo ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede privada do município de São José, com um estudante com TEA. Nesse momento me encontrei em um desafio profissional e pessoal.

Além de ser minha primeira experiência em uma escola regular, me deparei com uma etapa da Educação Básica pouco abordada no curso de Pedagogia – anos finais – e um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes formações, planejamentos e metodologias distintas. A partir disso, comecei a observar, durante as aulas, as dificuldades dos professores no trabalho pedagógico com o aluno com TEA durante a elaboração de atividades e na própria interação na sala de aula. Ou seja, a relação entre professor e aluno e a relação do aluno com os colegas. Percebi a necessidade e a importância de haver uma orientação específica aos professores e também formações que os auxiliem no fazer docente e na reflexão sobre sua prática pedagógica, entendendo que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança.

A partir dessas experiências, busquei analisar as ações de formação continuada de professores promovidas pela Fundação Catarinense de Educação Especial entre os anos de 2010 a 2018, e verificar quais são as contribuições do Estado para o trabalho pedagógico e a inclusão de alunos com TEA no ensino regular no referido período.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar ações de formação continuada de professores na área da educação especial no Estado de Santa Catarina, propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no período de 2010 a 2018, voltadas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.1.2 Objetivos Específicos

- Fazer um balanço da produção acadêmica sobre formação continuada em educação especial no Brasil e sobre a escolarização de alunos com TEA.
- Realizar um levantamento das formações oferecidas pela FCEE no período de 2010 a 2018.
- Identificar as formações voltadas para o TEA e o público ao qual foram dirigidas.

1.2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31) na abordagem da pesquisa qualitativa, o pesquisador “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Isto posto, os procedimentos de pesquisa utilizados nesse trabalho são análise documental e balanço de produções acadêmicas sobre a temática da formação continuada em educação especial e sobre a escolarização de alunos com TEA, com o objetivo de compreender o que vem sendo produzido sobre esses assuntos na área da educação.

Para desenvolver esta pesquisa, o primeiro movimento foi realizar um balanço de produções acadêmicas sobre formação continuada de professores em educação especial, com recorte no período de 2010 a 2018. Para tal, as principais fontes de pesquisa utilizadas, da mesma forma que o balanço sobre formação continuada em educação especial, foram o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³) e os periódicos acadêmicos do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO⁴).

O segundo momento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica e o balanço de produções acadêmicas sobre a escolarização de alunos com TEA. As principais fontes de pesquisa utilizadas, da mesma forma que o balanço sobre formação continuada em educação especial, foram o banco de teses e dissertações da CAPES e o portal SciELO. O terceiro e último movimento da pesquisa foi o levantamento documental das propostas de formações continuadas oferecidas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) para professores, no período de 2010 a 2018, e a identificação daquelas voltadas para o trabalho com alunos

³ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

⁴ Disponível em: <<https://www.scielo.org>>.

diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de verificar o que o estado de Santa Catarina tem oferecido no que está relacionado à formação continuada para professores na área da educação especial mais especificamente com conteúdos voltados ao trabalho pedagógico com esses alunos.

Ao entrar em contato com a FCEE, por se tratar de uma instituição pública, no primeiro momento passei por todos os trâmites burocráticos para ter acesso aos arquivos dos cursos e assim dar início ao desenvolvimento da pesquisa e análise dos documentos solicitados. Com o apoio da Gerência de Pesquisas e Conhecimentos Aplicados (GEPKA), tive acesso aos editais e projetos dos cursos do período de 2013 a 2018, que estavam disponíveis em formato digital. A análise foi realizada a partir do ano de 2013 pois a instituição não disponibilizou os arquivos impressos dos cursos anteriores. Ao considerar que o balanço de produções realizado para esta pesquisa indica trabalhos que auxiliam na reflexão sobre o tema e não têm relação direta com o período dos arquivos coletados, não houve alteração do recorte temporal apenas em relação aos dados empíricos.

Considerando o foco da pesquisa nas propostas de formações voltadas para o trabalho com alunos com TEA, meu objetivo foi selecionar apenas os editais e projetos dos cursos que abordavam o assunto. Para isso, considerei inicialmente como critério de seleção observar se o título, o objetivo e/ou o conteúdo programático dos documentos mencionavam o TEA como um dos assuntos a serem abordados. É importante ressaltar que em alguns casos, estavam disponíveis apenas o edital do curso, e, em outros, havia o edital e o projeto. No total foram selecionados 84 cursos. Após a leitura dos títulos, objetivos e conteúdos programáticos, foram selecionadas 23 propostas de cursos, que foram organizadas em um quadro.

Para sustentar a pesquisa, busquei traçar um referencial teórico que mediasse a proposta em discussão. Assim, utilizei, principalmente, autores como LEHMKUHL (2011), MICHELS (2017), VIEIRA (2008), BELISÁRIO FILHO; CUNHA (2010), JANNUZZI (1992;2004) VASQUES (2003) e KASSAR (2013).

1.3 ESTRUTURA DO TEXTO

Quanto à organização, este trabalho está estruturado em cinco capítulos que se organizam em elementos referentes à formação continuada de professores na área da educação especial no Brasil e no estado de Santa Catarina.

O primeiro capítulo contém elementos introdutórios que apresentam breves apontamentos sobre os conceitos de formação continuada e aborda os primeiros contatos da

autora com a modalidade da educação especial e os fatores que mobilizaram o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo aponta como vem sendo constituída a formação inicial e continuada de professores em educação especial no país a partir dos cursos superiores de formação de professores. Além disso, apresenta um balanço de produções acadêmicas sobre formação continuada em educação especial encontrados nos portais CAPES e SciELO.

O terceiro capítulo tem por objetivo contextualizar, brevemente, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo caracterizado ao longo dos anos e apresentar alguns aspectos sobre a escolarização de alunos com TEA no Brasil.

O quarto capítulo traz uma apresentação e análise das formações propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial no Estado de Santa Catarina no período de 2013 a 2018.

Para concluir, o quinto e último capítulo traz as considerações finais, onde são apresentadas algumas reflexões e considerações a partir da bibliografia consultada e das propostas de formação da FCEE.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Os cursos superiores de formação de professores no Brasil tiveram início na década de 1930, no período do Estado Novo, regime ditatorial do governo de Getúlio Vargas. Vieira (2008) considera que este foi um momento oportuno para iniciar as discussões educacionais do país, embora tenha sido considerado um período conturbado. Em 1939, com o Decreto nº 1.190/1939, que dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), o então Ministro da Educação Gustavo Capanema cria um projeto que regulamenta o curso de Pedagogia. De acordo com Vieira (2008, s/p)

Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

Segundo a autora, a década de 1930 foi marcada por um forte debate político relacionado às demandas educacionais, principalmente no que se refere às discussões sobre a formação de professores. Essa organização fazia parte do contexto social, econômico e político do país daquele momento, que provocou, posteriormente, alterações significativas na formação docente em nível superior.

Em 1945, com o fim do Estado Novo e no final do governo Vargas, o Brasil vivia o chamado “período de redemocratização” do país, isto é, momento que ocorria um reestabelecimento do sistema democrático. No ano seguinte, em 1946, o militar Eurico Gaspar Dutra assume a presidência e Raul Leitão da Cunha, até o momento diretor da Faculdade Nacional de Filosofia e integrante do Conselho Nacional de Educação desde 1940, torna-se Ministro da Educação e da Saúde, substituindo Gustavo Capanema. A partir de então, se iniciam importantes discussões quanto à democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Em janeiro do mesmo ano, sob determinação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº 4.244/1942) foi instituído o Decreto nº 8.558/46, que cria o cargo de Orientador Educacional, este que seria formado pelo curso de Pedagogia.

No final da década de 1950, a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) ou Decreto nº 8.530, determina o direito a todo profissional graduado de exercer o magistério no Ensino Normal. Nesse mesmo ano, através do Decreto Lei nº 9.092, o regime didático das faculdades de filosofia é ampliado e passa a ser obrigatório quatro anos de formação, tanto para bacharelado

quanto para licenciatura. Com a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que visava a reforma universitária, foi elaborado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, “que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia” (MICHELS, 2017. p. 24).

Em 1961 é aprovada a Lei nº 4.024, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano seguinte, o Conselho Federal divulga o Parecer nº 251/62, criado pelo Professor Valnir Chagas, que fixa o “currículo mínimo⁵” para os cursos de ensino superior e regulamenta o curso de Pedagogia e define sua duração. Neste período, o atual Ministro da Educação era o antropólogo, escritor e político Darcy Ribeiro. Segundo Vieira (2008, s/p) até o final da década de 1970, perdurou algumas “manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso”.

A formação de professores de educação especial no Brasil teve início anos depois, em 1972, a cargo dos cursos de Pedagogia, que visavam preparar os professores para atuarem com alunos com deficiência, mediante a habilitação em educação especial. Nesse período, a formação de professores dispõe de uma nova organização, tal qual, segundo Michels (2017) seguia a lógica indicada para a formação do trabalhador em geral, sob influência do mercado de trabalho, que determinava aos professores as habilitações específicas. A partir de então, a formação docente para atuar na educação especial passa a ser pensada em nível superior, contudo, “estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação [...] que se constituiu, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais” (MICHELS, 2017. p. 26).

Na década de 1990 o país passava por uma reforma educacional, que segundo Lehmkuhl (2011. p. 44) “teve como um de seus focos centrais a formação de professores”. Neste momento, a discussão sobre inclusão passou a aumentar no país, influenciado pelas discussões que ocorriam no âmbito internacional. Conforme Michels (2017) os cursos de Pedagogia que ofereciam habilitação para a Educação Especial dividiam-na em quatro áreas específicas: deficiência da audiocomunicação (ou deficiência auditiva), deficiência física, deficiência mental

⁵ Este currículo era composto por sete matérias, cinco obrigatórias e duas opcionais. Entre elas: Psicologia da Educação, Sociologia Geral da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação Administração Escolar.

e deficiência visual. Desta forma, segundo a autora, tais divisões fragmentavam as habilitações, principalmente no que diz respeito ao currículo, pois não havia uma estrutura curricular que contemplasse toda a área, mas sim, um currículo específico para cada subárea da Educação Especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, que aborda princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais⁶, estabelece que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), assim como as escolas de ensino regular devem inserir a criança com necessidade especial e assumir o compromisso de “acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) define, no artigo 59: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] 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”. Além disso, determina que a formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais do magistério devem ser de responsabilidade conjunta entre União, Distrito Federal, estados e municípios, seja na modalidade a distância ou presencial.

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que definiu as diretrizes para a educação especial na educação básica, a formação de professores para a inclusão dos educandos com deficiência na educação básica é encontrada, inicialmente, no artigo 8º, inciso I, que estabelece:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001a).

E também, no artigo 18:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que estas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

⁶ Segundo a Declaração de Salamanca, o termo necessidades educativas especiais “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (1994).

formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001a).

Já o Parecer CNE/CEB nº 17 (2001), que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, afirma que a formação de professores deve ser pensada para o ensino na diversidade e o desenvolvimento de trabalho de equipe. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 apresenta dois modelos de professores: o professor capacitado e o professor especializado. Sobre esses dois modelos de professores, o documento, no Art. 18, indica que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

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

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Em 2004 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC lança o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos por meio de cursos presenciais realizados em todas as regiões brasileiras. Esse programa impulsionou a implementação da política de educação inclusiva no país (BRASIL, 2001a).

Em 2006 é divulgada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação de licenciatura em Pedagogia. Esta que traz alterações significativas para a formação de professores no Brasil e especialmente para a formação de professores da educação especial. A

partir de então, segundo o art. 4º da Resolução CNE/CP (2006) o curso de Licenciatura em Pedagogia

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

No mesmo documento, é retirado da graduação em Pedagogia as habilitações em Educação Especial, que segundo Michels (2017, p. 77) “tratavam de maneira mais detida os conhecimentos específicos desta modalidade de ensino”.

A partir de 2008, o MEC define uma política de educação especial em uma perspectiva inclusiva, tendo como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008). Nessa política está previsto que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Deste modo, a formação de professores em educação especial torna-se ambígua. Enquanto os professores que atuarão nas classes comuns com os alunos sujeitos da educação especial devem ter sua formação nos cursos de graduação em Pedagogia, para atuar nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os docentes devem realizar cursos de aperfeiçoamento. Contudo, os dois profissionais irão atuar com os mesmos alunos na escola regular (MICHELS, 2017).

Cabe aqui esclarecer a importância da formação continuada de professores em educação especial para o trabalho com os alunos com deficiência, a fim de atender as particularidades apresentadas pelos mesmos. Assim como a formação inicial, a formação continuada exige o exercício do pensar crítico e o conhecimento sobre as políticas públicas, de modo a assumir a formação como um processo permanente, em busca de aperfeiçoamento para o trabalho pedagógico, resignificar e aprimorar seus saberes e suas práticas. Contudo, é fundamental um olhar atento às propostas de formação continuada, que muitas vezes têm um caráter mais prático, com uma perspectiva de suprir falhas da formação inicial. Visto isso, com o objetivo

de compreender o que vem sendo produzido sobre formação continuada em educação especial no Brasil, a seção a seguir apresenta um balanço de produções acadêmicas que abordam a formação continuada de professores na educação especial, com recorte no período de 2010 a 2018, nos sites da SciELO e CAPES.

2.1 BALANÇO DE PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – SciELO – 2010 A 2018

Os descritores selecionados foram “formação continuada” e “educação especial” e o critério de busca e seleção dos documentos deu-se, primeiramente, a partir dos títulos e palavras-chave que apresentassem relação com a temática do trabalho. Após a identificação das produções, foi feita a leitura dos resumos a fim de avaliar se o que foi apontado no título era condizente com a busca. A partir disso, foram elaborados quadros com as informações consideradas mais relevantes para o trabalho: título, autor(es), palavras-chave e ano de publicação.

A pesquisa foi realizada nos dias 6 e 13 de setembro de 2019. Inicialmente, com os descritores “formação continuada; educação especial” obteve-se no total 41 artigos, destes, sete eram na língua inglesa. Ao utilizar a ferramenta de *busca avançada*, com recorte no período de 2010 a 2018 e das produções em português, obteve-se 30 artigos, e destes, três produções foram selecionadas a partir dos títulos e palavras-chave que apresentassem os termos formação continuada e/ou educação especial. Após a seleção das produções, foi feita a leitura dos resumos a fim de avaliar se o título e o conteúdo do texto eram condizentes.

Quadro 1 – Balanço SciELO: formação continuada de professores em educação especial

| BUSCA SciELO | | | |
|---|---|---|------------|
| Título | Autor(es) | Palavras-chave | Ano |
| Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses | Miguel Alfredo Orth Patrícia Kayser Vargas Mangan Dirléia Fanfa Sarmiento | Educação Especial; Formação de Professores; Informática e Educação. | 2011 |
| A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente | Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares, Larissa Medeiros Marinho dos Santos e Maria Nivalda Carvalho Freitas | Educação Especial; Formação de Professores; Políticas Públicas em Educação; Educação das Pessoas com Deficiência. | 2016 |

| | | | |
|--|---|---|------|
| As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar | Mariangela Lima de Almeida, Maria José Carvalho Bento e Nazareth Vidal da Silva | Formação continuada; gestão em educação especial; pesquisa-ação colaborativo-crítica. | 2018 |
| Total de trabalhos selecionados: 3 | | | |

Fonte: elaborado pela autora (2019) com base nos dados disponíveis no SciELO.

O artigo **“Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses”** (ORHT; SMANGAN; SARMENTO, 2011) apresenta uma revisão de teses e dissertações, mapeadas no portal CAPES, com a temática da formação continuada de professores em Informática na Educação Especial. Os autores avaliaram cursos de formação continuada a distância de professores para a Educação Básica no Brasil no período de 1990 a 2009. Pode-se concluir com a pesquisa, que a temática da educação especial no âmbito tecnológico ainda é um campo pouco pesquisado, embora as tecnologias auxiliem os alunos com deficiência na escola.

O artigo **“A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente”** (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016) investiga a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental. Para a realização do estudo, os autores entrevistaram 52 professores (25 professoras regentes, 17 professoras de apoio e 10 professores de Educação Física) de nove escolas (4 municipais e 5 estaduais). Como conclusão da pesquisa, os autores enfatizam alguns aspectos, tais como: a importância da formação continuada, a formação insuficiente de professores, a busca pela formação continuada ou especializações como forma de preencher essa lacuna e a necessidade de avanço na inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares, principalmente no que se refere à formação dos professores para o trabalho com crianças com deficiências.

A pesquisa **“As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar”** (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018) analisa o movimento do grupo de gestores de educação especial da Região Serrana do estado do Espírito Santo, no que se refere à perspectiva do diálogo coletivo, das indagações reflexivas e da responsabilização de todos os envolvidos como na proposta e na elaboração de um projeto comum à superintendência regional e aos municípios. O estudo foi dividido em

três momentos: grupos focais, grupo de estudo-reflexão e materialização da construção da proposta de uma política pública de formação continuada.

Após a leitura dos trabalhos, foi possível identificar diferentes perspectivas em relação aos estudos sobre formação continuada em educação especial no Brasil. As publicações apresentam estudos de casos com uma escola, grupo de professores ou gestores escolares com o objetivo de avaliar a formação continuada de professores de um determinado local, por meio de entrevistas e questionários, como apresentam os autores TAVARES; SANTOS; FREITAS (2016) e ALMEIDA; BENTO; SILVA (2018). Nos artigos de outros autores, assim como ORHT; SMANGAN; SARMENTO (2011) a temática da formação continuada está atrelada a área da informática, com estudo e análise da contribuição de objetos virtuais de aprendizagem na formação docente.

Desses trabalhos, destaco o de TAVARES; SANTOS; FREITAS (2016), que, ao meu ver, contribui para a compreensão da importância da formação continuada do ponto de vista dos professores das classes comuns. Os autores apresentam, entre os resultados, que os professores buscam na formação continuada uma forma de “diminuir a angústia causada pela falta de informação e também um auxílio para sua atuação” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016. p. 53). Além disso, os docentes que atuam nas classes comuns alegam que em sua formação inicial não foram totalmente contemplados para o trabalho com os sujeitos com deficiência e se sentem despreparados para receber alunos com diferentes deficiências na sala de aula. Segundo os relatos dos professores entrevistados, a insuficiência da formação inicial os prejudica na atuação em sala com o aluno, assim como na relação com a professora de apoio⁷ - que por sua vez é especializada na área da educação especial – sendo necessário, portanto, ir em busca de formações e especializações após a graduação.

2.2 BALANÇO DE PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – CAPES – 2010 A 2018

No banco de teses e dissertações da CAPES a busca foi realizada no dia 23 de setembro de 2019. Os descritores utilizados foram “formação continuada *and* educação especial”. Ainda,

⁷ O termo “professora de apoio” é utilizado pelos autores com base no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014), criado pela Secretaria de Educação de Estado. De acordo com o documento, “na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos)” (MINAS GERAIS, 2014. p. 13).

no quadro de publicações da CAPES, foi acrescentado o Programa de Pós-Graduação em que o trabalho foi realizado e o tipo de trabalho (dissertação de mestrado ou tese de doutorado).

Inicialmente obteve-se o resultado de 238 produções (183 dissertações e 55 teses) e por ser um número expressivo, optou-se em filtrar os resultados por grande área do conhecimento em Ciências Humanas e área de conhecimento em educação especial, que resultou em 86 trabalhos (62 dissertações e 24 teses). Ainda, ao filtrar as produções com os critérios de seleção estabelecidos para o estudo, inicialmente por título e palavras-chave, resultou em 14 produções (12 dissertações e 2 teses).

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa foi nos anos de 2010 a 2018. Entretanto, os resultados apresentados pela plataforma foram as produções disponíveis a partir de 2013. Desse modo o trabalho “Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada” da autora Márcia Lehmkuhl (2011), que fundamenta parte desta pesquisa, não aparece na busca.

Quadro 2 - Balanço CAPES: formação continuada de professores em educação especial

| BUSCA CAPES | | | | |
|---|--|--|--------------------|------------|
| TESES DE DOUTORADO | | | | |
| Título | Autor(a) | Palavras-chave | Instituição | Ano |
| Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática | Maristela Ferrari Ruy Guasseli | Educação continuada; Professor; Educação especial; Inclusão escolar; Educação básica; Epistemologia. | UFRGS | 2014 |
| Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual | Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes | Educação Inclusiva; Ensino Médio Integrado; Formação docente; Deficiência Visual | UFRN | 2017 |
| DISSERTAÇÕES DE MESTRADO | | | | |
| A formação continuada do professor para a educação de surdos na rede municipal | Roseane Modesto Corrêa | Educação; Inclusão; Formação de Professores; Surdos | UFA | 2013 |

| | | | | |
|--|--------------------------------|--|----------|------|
| de Manaus: repercussões na prática pedagógica | | | | |
| A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís – MA | Andrea de Jesus Lemos Sousa | Formação de professores; educação especial; educação inclusiva | UFMA | 2015 |
| Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015 | Silvia Sofia Sheid da Silva | Formação continuada; Políticas de formação continuada de professores; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncionais | UTP | 2016 |
| A Formação Continuada de Professores dos Cursos de Pedagogia do Sistema ACADEMICO para o Trabalho com Acadêmicos com Deficiência | Fabiana Ramos da Cruz Cardozo | Formação Continuada; Trabalho Docente; Educação Superior | UNIVILLE | 2016 |
| A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial | Giselle Lemos Schmidel Kautsky | Educação Especial; Formação Continuada; Pesquisa-Formação; Escolarização; Trabalho docente. | UFES | 2016 |
| A Autopsia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais | Thatyana Machado Silva | Autopsia; Formação continuada de professores em educação especial; Comunicação Alternativa | UERJ | 2016 |
| Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo | Elaine Cristina Paixão | Formação de professores; Atendimento Educacional Especializado; educação de surdos; educação inclusiva | USP | 2016 |
| Formação continuada para a atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no | Márcia de Fátima Oliveira | Formação de professores; crianças com deficiência; teoria | UFPA | 2017 |

| | | | | |
|--|--|---|---------|------|
| sistema municipal de ensino de Belém - Pará | | histórico-cultural; Educação Infantil. | | |
| Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco | Leyse Monick Franca Nascimento | Inclusão em Educação; Formação Docente; Ensino Colaborativo; Omnilética. | UFRJ | 2017 |
| O discurso de todos nós: um estudo sobre a rede social de formação continuada de professores todos nós em rede | Daniel de Raefray Blanco Nascimento | Educação Especial; Formação Continuada; Formação Docente; Educação Inclusiva; Discurso do Sujeito Coletivo | UNICAMP | 2017 |
| Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco | Lonise Caroline Zengo de Lacerda | Formação continuada de professores e gestores; Inclusão; Educação inclusiva; Educação a distância/semipresencial; Redefor | UNESP | 2017 |
| As teias que movem a formação continuada de docentes do Ensino Superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México | Rosalba Lima Coutinho | Formação continuada; Trabalho docente; Inclusão; Ensino superior; Educação Especial. | UFES | 2018 |
| Total de trabalhos selecionados: 14 | | | | |

Fonte: elaborado pela autora (2019) com base nos dados disponíveis no portal CAPES.

A tese “**Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática**” (GUASSELLI, 2014) buscou analisar a integração entre o conhecimento teórico adquirido na Universidade e a prática nas escolas de ensino regular, tomando como foco de pesquisa a formação continuada em educação especial e a sua relação com o trabalho do professor na educação básica. Para isso, a autora realizou entrevistas com 16 professoras formadas por um curso de Especialização em Educação Inclusiva de Pós-Graduação em Educação na região metropolitana de Porto Alegre, com o objetivo de levantar questionamento acerca dos saberes que constituem a prática docente das mesmas. O método de pesquisa foi análise do discurso e sua natureza é de abordagem qualitativa.

Na tese “**Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na**

perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual” (FORTES, 2017) a autora utilizou como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa-ação. Com o objetivo de identificar como ocorreu a formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio Integrado do IFRN, a autora realizou uma entrevista semiestruturada com os mesmos, a fim de identificar se as formações foram voltadas para a inclusão de alunos com deficiência visual. A necessidade da pesquisa surgiu após a instituição receber um aluno com deficiência visual no curso técnico da instituição e perceber a necessidade de os professores adequarem suas aulas para atender às suas necessidades.

A dissertação **“A formação continuada do professor para a educação de surdos na rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica”** (CORRÊA, 2013) tem como objetivo investigar como o Curso de Formação Continuada de Professores para o atendimento do aluno surdo incluído no ensino regular da cidade de Manaus, implementado pela Secretaria Municipal de Educação e Gerência de Educação Especial, em 2009, e que auxiliou a prática pedagógica dos professores participantes. Para o desenvolvimento do trabalho, a autora realizou uma entrevista semiestruturada com 20 professores que concluíram ou participam do curso e atuam no ensino regular. Após análises dos dados a autora chama atenção para a fragilidade existente nos cursos de formação inicial para a prática pedagógica com alunos com deficiências e especialmente com alunos surdos.

No trabalho **“A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís - MA”** (SOUSA, 2015) a autora investigou como a formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA) é desenvolvida para os professores das salas de recursos multifuncionais nas escolas do município. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora realizou um questionário com nove professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de São Luiz.

A dissertação **“Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015”** (SILVA, 2016a) teve como objetivo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, no período de 2006 a 2015. Para a realização do trabalho, a autora efetuou entrevistas semiestruturadas com professores da classe comum de ensino regular, professores da Sala de Recursos Multifuncionais e

profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE) e um mapeamento dos cursos ofertados pela coordenadoria no período de 2009 a 2015.

O trabalho **“A Formação Continuada de Professores dos Cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE para o Trabalho com Acadêmicos com Deficiência”** (CARDOZO, 2016) tem como objetivo compreender como ocorreu a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia das instituições do Sistema ACAFE e como contribuiu no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência. Seu método de pesquisa foi a partir da elaboração de um questionário com 134 professores atuantes na modalidade presencial dos cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE.

Na dissertação **“A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial”** (KAUTSKY, 2016) a autora analisou uma formação continuada desenvolvida em um curso de extensão, que envolveu oito professores atuando com estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, coletados por meio de um questionário e entrevistas. A pesquisa tem como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural e também a Sociologia Figuracional.

O trabalho **“A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais”** (SILVA, 2016b) é um desdobramento do estudo realizado por Schirmer e Nunes e teve como objetivo analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores influencia em suas práticas pedagógicas. A pesquisa ocorreu na rede pública municipal do Rio de Janeiro com a presença de duas professoras de Sala de Recursos e um aluno que não apresentava fala funcional.

A pesquisa **“Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo”** (PAIXÃO, 2016) teve como objetivo discutir o processo de formação continuada de professores do AEE para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva em São Bernardo do Campo, em São Paulo. Para a elaboração da pesquisa, a autora realizou uma revisão bibliográfica e questionários com professores do AEE para alunos surdos, e gestores da Secretaria de educação.

A dissertação **“Formação continuada para a atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará”** (OLIVEIRA, 2017) teve como intuito investigar o processo de formação continuada desenvolvido pela rede municipal de ensino de Belém junto aos professores de Educação Infantil, com o objetivo de incluir as crianças com deficiência na sala de aula. O estudo foi

elaborado em duas etapas: a primeira analisou a dinâmica do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) aos professores de educação infantil e a segunda investigou a dinâmica do assessoramento realizado por uma técnica de educação especial/infantil e as visões dos professores acerca das formações continuadas e do apoio pedagógico ofertado pelo CRIE.

No trabalho **“Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco”** (NASCIMENTO, 2017) a autora realizou um estudo de caso tendo como objeto de pesquisa o ciclo de formação continuada intitulado *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*, realizado em 2015. O objetivo foi investigar as contribuições desta experiência de formação continuada de professores da educação regular e da educação especial dos municípios de Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo, com base no material do Index para Inclusão.

A dissertação **“O discurso de todos nós: um estudo sobre a rede social de formação continuada de professores todos nós em rede”** (NASCIMENTO, 2017a) traz uma análise do ambiente virtual de aprendizagem *Todos Nós em Rede (TNR)* desenvolvido em 2010 por pesquisadores da UNICAMP, em São Paulo, destinado a interação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O autor tem como método de pesquisa o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

No trabalho **“Formação continuada de professores e gestores: o Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva em foco”** (LACERDA, 2017) a autora teve como objetivo analisar como o programa de formação continuada REDEFOR, desenvolvido no estado de São Paulo, contribuiu na prática escolar das participantes do curso. O desenvolvimento do trabalho contou com a análise de seis participantes do curso: duas professoras especialistas em Português e Educação Física, uma professora atuante do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e três gestoras escolares.

A dissertação **“As teias que movem a formação continuada de docentes do Ensino Superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México”** (COUTINHO, 2018) buscou analisar as implicações das ações de formação continuada de docentes do ensino superior no contexto da inclusão escolar, por meio do processo formativo vivenciado em duas Universidades: a primeira Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2015, e a

segunda Universidad Veracruzana *campus* Xalapa, capital do estado de Veracruz (MEX). Sua pesquisa é pautada na perspectiva teórica da Sociologia Figuracional.

Após a leitura dos resumos, objetivos e conclusões dos trabalhos selecionados, foi possível identificar uma gama de pesquisas voltadas para programas e cursos de formação continuada desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem ou elaborados através das Secretarias de Educação. A maioria dos autores buscou analisar como os programas e cursos contribuíram na prática pedagógica de professores participantes e discutem a importância da formação continuada na prática em sala de aula.

Entre os trabalhos, evidencio as pesquisas de FORTES (2017), CORRÊA (2013) e NASCIMENTO (2017). Em sua tese, FORTES (2017) apresenta, diante dos relatos dos professores entrevistados, que há uma carência de disciplinas do campo da educação inclusiva desde a formação inicial dos professores. Diante disso, torna-se necessário que os docentes busquem formações e especializações que lhes permitam atuar com as diferenças dos alunos em sala de aula. Contudo, a autora chama atenção para a dificuldade que os professores apresentam em fazer cursos e capacitações após a graduação, devido à carga excessiva de trabalho, e, por muitas vezes, pela situação financeira.

Na dissertação de CORRÊA (2013) a autora apresenta, através de entrevistas, a unanimidade dos professores participantes ao afirmarem que a formação continuada é vista como um fortalecimento na qualidade de atendimento ao aluno com deficiência. Além disso, os professores relatam que reconhecem a formação continuada como fundamental para o aprimoramento profissional e como um “norte” a ser seguido, visto que os professores não se sentem preparados para atuar com os alunos com deficiência na classe comum.

O trabalho de NASCIMENTO (2017), por meio dos relatos trazidos pelos professores participantes, também traz a visão do professor de não estar preparado para atuar com os alunos sujeitos da educação especial e a defasagem ocorrida na formação inicial. Destaco o excerto da fala de uma das professoras entrevistadas, que considera que nem os professores nem as escolas estão preparadas para lidar com os alunos da educação especial:

“Sou professora do AEE, sou professora da sala regular também, [...]. A escola não sabe lidar com esses alunos, a escola não tem condições de lidar com esses alunos. [...] a rede não está adequada para receber essas crianças e nós como professores também não temos formação adequada, não sabemos lidar com aquilo de forma adequada e é aí que isso tudo se perde nesse grande bolo” (NASCIMENTO, 2017, p. 73).

Nascimento (2017) aponta também que, no que diz respeito à formação continuada, os professores reiteram sua importância para a inclusão das crianças com deficiência e ressaltam

a necessidade de ir em busca de especializações com o objetivo de compreender o seu aluno, na perspectiva do “autodidatismo”. Além disso, a autora ressalta que os professores compreendem a formação continuada como um modelo para lidar com seus alunos.

Após a leitura dos trabalhos, foi possível perceber um sentimento de despreparo dos professores ao atuar com crianças com deficiência na sala de aula comum. Esse relato está presente em grande parte dos autores que realizaram entrevistas com professores.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM BREVE HISTÓRICO

O presente capítulo tem como o objetivo contextualizar, brevemente, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo caracterizado ao longo dos anos, tomando como base o que está disposto na última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5/2014). Foi utilizado como referencial teórico VASQUES (2003) e BELISÁRIO FILHO; CUNHA (2010).

Os primeiros estudos realizados sobre o autismo ocorreram no século XX, em 1911, com o psiquiatra Eugen Bleuler, que designava as pessoas com perda ou dificuldade social e de comunicação como psicóticas ou esquizofrênicas. Somente na década de 40, com o psiquiatra infantil Leo Kanner, que aparecem as primeiras descrições científicas sobre o transtorno, após observar onze crianças de idades diferentes em seu consultório nos Estados Unidos. Após sua pesquisa, Kanner apontou nas crianças a dificuldade nas relações com os grupos sociais, principalmente pela ausência de linguagem verbal, ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases), isolamento, hipersensibilidade aos estímulos sonoros e visuais, e ainda, a capacidade excelente de memorização.

Paralelamente, em Viena, o médico psiquiatra e pediatra Hans Asperger publicou uma pesquisa realizada com várias crianças na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, sem ao menos conhecer o trabalho já realizado por Kanner. Por ter suas publicações originais na língua alemã e no período de pós-guerra, seus trabalhos foram efetivamente reconhecidos somente na década de 80, quarenta anos depois. Asperger destaca características semelhantes às aquelas observadas por Kanner, principalmente no que corresponde às relações sociais e afetivas, e, traz ainda questões referentes à comunicação verbal (linguagem restrita e repetitiva) e compulsividade nas ações comportamentais e atitudinais em referência ao meio que estão inseridos.

Ainda que ambos apresentem semelhanças em suas observações no que diz respeito a questões comportamentais das crianças observadas, ou seja, aos movimentos repetitivos, verbalização restrita, fixações a objetos, dificuldade no contato visual e nas relações sociais, é preciso esclarecer que suas pesquisas apontam diferentes interesses. “São evidentes as diferenças entre as crianças observadas por um e por outro médico, principalmente no desenvolvimento da comunicação e da linguagem” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010. p. 10). Segundo os autores, Asperger enfatiza o aspecto educacional das crianças, o que difere dos estudos de Kanner.

Por algum tempo, os estudos realizados por Kanner e Asperger eram considerados semelhantes e determinava as crianças como “portadoras” de um distúrbio. Com o avanço de estudos e pesquisas na área, houve a compreensão de que se tratavam de pesquisas e características e natureza distintas. Tais diferenças, posteriormente, acarretaram na divisão dos termos Autismo e Transtorno de Asperger, que caíram em desuso com o DSM- 5 (2014), enquadrando-os no TEA.

Durante anos o Autismo foi considerado como uma patologia psíquica, estudada principalmente pela medicina, na área da psiquiatria. Dentre as suposições, o transtorno já foi considerado como esquizofrenia, psicose, “idiotismo”. Em pesquisas mais antigas, era associado como um transtorno emocional causado pela ausência de afeto dos pais, que causava grande impacto no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010, p. 11)

[...] a formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciam a presença de distúrbios neurobiológicos.

No início da década de 1950 a American Psychiatric Association (APA), organização de psiquiatras que trabalham com atendimento humanizado e tratamento para pessoas com doença mental e transtornos por uso de substâncias (APA, 2019⁸, tradução nossa), publica a primeira versão em Português do Diagnostic and Statistical Manual, o DSM-I (1952). Nesta versão, o autismo é apresentado como uma característica da psicose infantil, conceito que perdura por dezesseis anos, até a sua versão seguinte, o DSM-II (1968). Somente na terceira versão, DSM-III (1980), que o autismo aparece como um Transtorno Global do Desenvolvimento e não mais como um distúrbio. Em 1994 é publicada a quarta versão do manual, o DSM-IV (1994), que traz uma mudança na linguagem utilizada e uma nova categoria, denominada, na época, de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Atualmente, o autismo é enquadrado como Transtorno do Espectro Autista e possui alguns critérios estabelecidos pelo DSM-V (2014), onde é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, tendo como principais características o “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B) [...] presentes desde o início da infância

⁸ Disponível em: < <https://www.psychiatry.org/>>. Acesso em: 21 set. 20019.

e limitam ou prejudicam o funcionamento diário” (APA, 2014, p. 53). Conforme as características descritas acima, para ser considerado uma pessoa com TEA, o indivíduo deve apresentar comprometimento em pelo menos três critérios apresentados.

Além das duas características mencionadas anteriormente como critério A e B, o documento aborda os critérios C e D. Enquanto os critérios A e B estão ligados à questão comportamental do indivíduo (comunicação e interação social, falta de reciprocidade emocional, padrões repetitivos de comportamentos, repetições de movimentos, objetos ou falas e padrão nas rotinas), os critérios C e D trazem aspectos que se dirigem às características de “sintomas” e o prejuízo que podem causar no funcionamento social e profissional do indivíduo. O manual classifica o TEA em três níveis de gravidade: nível 1 “Exigindo apoio”, nível 2 “Exigindo apoio substancial” e nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”, apresentados na tabela “níveis de gravidade para transtorno do espectro autista” (APA, 2014, p. 52). Ao fazer a leitura, pode-se constatar que se trata de um perfil para cada nível, separadas em “comunicação social” e “comportamentos restritos e repetitivos”.

É importante destacar que não existe um padrão comportamental das pessoas diagnosticadas com TEA. Isto é, alguns comportamentos estereotipados, como a pouca verbalização, falta de contato visual e a não aceitação ao toque, podem estar presentes ou ausentes em cada indivíduo. Consoante com Vasques (2003, p. 18) “a escola é um espaço privilegiado para o ser criança”, à vista disso, é indispensável debater sobre as possibilidades de ações e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA na escola e na sala de aula.

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção tem como objetivo apresentar um breve histórico sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência na educação no Brasil. Para isso, utilizo como fonte de análise a legislação sobre a educação especial e fundamento a escrita em autores que abordam o tema, tais como BELISÁRIO FILHO; CUNHA (2010), JANNUZZI (1992; 2004), KASSAR (2013), MENDES (2010), PEREIRA (1983) e DAMBROS (2018).

A trajetória da educação especial é marcada pela participação dos médicos como os primeiros profissionais a criarem instituições escolares vinculadas a hospitais para estudar o caso das crianças com deficiência no Brasil (MENDES, 2010). De acordo com Jannuzzi (1992; 2004) o início do século XX, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, é

dividido em duas vertentes: médica-pedagógica, destinada ao médico na determinação do diagnóstico da deficiência, orientação pedagógica às escolas e a formação de professores; e psicopedagógica, que ganha visibilidade com o avanço da psicologia e especialmente com a chegada de Helena Antipoff⁹ na cidade de Belo Horizonte em 1929. Jannuzzi (2004) afirma que com a concepção psicopedagógica

[...] vamos percebendo a mudança de atuação, a penetração de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes. [...] é a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino (JANNUZZI, 2004, p. 12).

Com um modelo assistencialista, as instituições não governamentais e religiosas passaram a assumir a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Contudo, o Estado estabelece um acordo para o financiamento de instituições públicas e privadas, que possibilita, assim, que instituições como o Instituto Pestalozzi (1926) e as APAEs (1954), ganhem destaque no que se refere a educação especial do país naquele período.

Somente no o início de 1980 a educação das pessoas com deficiência começa a ganhar espaço no âmbito pedagógico. Entretanto, essa iniciativa estava centrada no princípio de normalização e integração – *mainstreaming*¹⁰ –, relacionado, na época, à criação de condições de vida para as pessoas consideradas “retardadas mentais” dentro dos padrões normais para a sociedade em que vivia (PEREIRA, 1983). De acordo com a autora

Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do entendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional. [...] A integração pode ser importante fator para fazer surgirem reformas exigidas no campo da Educação Especial, atingindo as modalidades de atendimento ao excepcional, o processo ensino-aprendizagem, a formação de recursos humanos, as barreiras físicas impostas pelos sistemas de administração, constituindo-se, assim, temática decisiva nos programas, planos e projetos de cada país (PEREIRA, 1983, p. 13).

Na mesma década, o Brasil passava por uma redemocratização após um longo período de ditadura civil e militar. “Além da reorganização dos partidos políticos, houve a organização da sociedade em diferentes formas de associações, buscando garantir sua participação nas decisões políticas do país” (KASSAR, 2013. p. 54). Durante o mandato do ex-presidente da república José Sarney, em 1985, a democracia e as questões sociais ficaram evidentes, contudo,

⁹ Psicóloga e educadora russa (1892-1974).

¹⁰ “No sistema público dos EUA significa *educar*, colocando os excepcionais na *corrente* da vida nos seus diversos níveis, aspectos e solicitações, mobilizando o indivíduo, quer seja ele excepcional ou não (PEREIRA, 1983, p. 12).

a educação especial era apresentada como um problema de reivindicação de direitos, mas também como um “problema de bondade” (KASSAR, 2013). Segundo a autora, fato que revela o histórico assistencialista das instituições.

A primeira instituição criada especialmente para o atendimento a pessoas com diagnóstico de autismo no Brasil foi a Associação de Amigos do Autista (AMA), fundada em 1983 no estado de São Paulo. Tem como missão “proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado” (AMA, 2019). Sua criação foi uma iniciativa dos pais das crianças com autismo que visavam “construir um futuro que amparasse seus filhos e proporcionasse a eles maior independência e produtividade” (AMA, 2019)¹¹ visto que naquele momento não havia pesquisas e tratamentos destinados à criança com TEA. É importante observar, dentre os objetivos da instituição, que não fica claro o comprometimento com a educação das crianças com TEA.

Em 1986, com a vigência da Portaria CENESP/MEC nº 69, que estabeleceu normas para prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas, a Educação Especial é apresentada como parte integrante da educação. Entretanto, o atendimento aos alunos com deficiência ficava a cargo das salas de recursos, com o objetivo de promover “o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto realização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986). No mesmo ano, é apresentado o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente e o Decreto nº 93.481, de 29 de outubro, que dispunha sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiência¹² e institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Dois anos depois, é formulada uma nova constituição ao país. A Constituição Federal de 1988, que prevê o direito a igualdade de todas as pessoas e apresenta mais uma iniciativa de avanço em relação ao direito à inclusão e educação das pessoas com deficiência no ensino

¹¹ Informações retiradas do site da AMA (2019). Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

¹² Essa nomenclatura caiu em desuso em 2006, a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas. O termo “portador” fomenta a ideia em algo que se pode “portar”, ou seja, que é possível desprender ou soltar como um objeto temporário. A partir de então, a nomenclatura que passou a ser considerada mais adequada é “pessoa com deficiência”, que expressa uma concepção de deficiência como característica que constitui a pessoa e não como um problema que ela carrega.

regular, conforme apresenta o art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A década de 1990, segundo Kassar (2013), ficou marcada pelo expressivo número de leis conhecidas como Marco Legal do “terceiro setor”. Isto é, o setor privado passa a auxiliar nas questões sociais, através de instituições, fundações, entidades sem fins lucrativos e organizações não governamentais (as ONGs), com a finalidade em gerar serviços de caráter público. De acordo com a autora, “em meio a reorganização do estado, a preocupação com a universalização da educação brasileira foi ressaltada, diante dos acordos internacionais assumidos pelo Brasil no início dos anos 1990” (KASSAR, 2013. p. 58). No mesmo ano é divulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, que entre outras providências, estabelece que toda criança e adolescente com deficiência deve receber atendimento educacional especializado.

Nessa mesma década, sob influência da Declaração de Salamanca (1994), ocorrida na Espanha, é possível perceber no Brasil a iniciativa do conceito de escola inclusiva (KASSAR, 1993). É importante destacar que o documento sofreu alterações significativas em suas versões traduzidas para o português, principalmente quando reeditada pela CORDE em 1997. Uma das principais alterações foi a tradução do termo integração (orientação integradora) para inclusão (orientação inclusiva). De acordo com Bueno (2008)

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45-46).

No documento, é reafirmado a igualdade de acesso e o direito à educação para todos por meio do conceito de educação inclusiva. Assim, Bueno (2008) afirma que o documento parece desconsiderar a presença desses sujeitos nas escolas antes da década de 1990, o que torna subentendido que até aquele momento os alunos com deficiência não frequentavam as instituições escolares, principalmente privadas. O documento enfatiza:

A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 18).

Ainda, quanto às escolas regulares, destaca:

Seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. ix)

Além disso, apresenta formas de ação para que a escola inclua a criança com deficiência na sala de aula de ensino regular “tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. viii) e chama atenção para uma pedagogia centrada no aluno e nas suas necessidades educacionais.

Em 1996 é divulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394) do país. A perspectiva de educação inclusiva, anunciada na Declaração de Salamanca (1994), é reafirmada em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). O documento sustenta que a escola deve ter um projeto pedagógico que inclua os alunos com deficiência, com base no que está disposto no Conselho Nacional de Educação para todos os níveis de ensino. Ainda, estabelece que o currículo escolar deve estar adequado ao aluno, “respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar” (BRASIL, 2001a, p. 33).

Ao delinear os avanços no que se refere à educação das pessoas com deficiência, o século XXI apresenta uma série de documentos oficiais que asseguram aos alunos o acesso à educação e o atendimento educacional especializado na escola regular. Entre outros, pode-se destacar a já citada Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Lei nº 10.172/2001, que aprova Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Em 2008, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Especial lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualizada em 2014. Essa Política tem como objetivo

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2014).

Percebe-se então, a proposição de integrar a educação especial nas propostas pedagógicas da escola regular para atender às particularidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, segundo Dambros (2018, p. 54) “a política nacional não superou a dualidade entre ensino regular e EE”. Além disso, não apresenta entre os objetivos, o ensino do aluno com deficiência considerando a sua possibilidade de aprendizagem. “Na perspectiva inclusiva, encontramos uma centralidade do atendimento da pessoa com deficiência no professor do AEE, que tem sido postulado como o detentor de técnicas e recursos para escolarização de alunos com deficiência” (DAMBROS, 2018, p. 54).

Especificamente sobre a escolarização de alunos com TEA, em dezembro de 2012, foi promulgada a lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista reconhecendo os direitos da pessoa com autismo. Em suma, a lei assegura que os alunos com TEA frequentem escolas regulares e, quando necessário, seja solicitado acompanhamento especializado (BRASIL, 2012). Da mesma forma, no artigo 2, inciso VII, determina “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. Mais uma vez a formação está voltada ao professor especializado. Visto isso, cabe indagar: onde fica o incentivo à formação e capacitação ao professor da classe comum?

Em relação à matrícula dos alunos com deficiência na classe comum, o resumo técnico do Censo Escolar 2018, disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra no capítulo referente à Educação Especial, um aumento de 33,2% das matrículas em relação ao ano de 2014, totalizando 1,2 milhões de matrículas em classes comuns no ano de 2018. Segundo as informações apresentadas pelo documento disponível no *site* do INEP, o maior número de matrículas se concentra no Ensino Fundamental, com 70,9%, embora as matrículas no Ensino Médio foram as mais crescentes nesse período.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, todas as etapas da educação básica

apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018 (BRASIL, 2019, p. 33-34).

De acordo com os gráficos¹³ disponíveis no documento, a porcentagem de matrículas dos alunos com TEA são apresentadas junto aos dados dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Segundo o documento, o percentual de matrículas de alunos com TGD incluídos em classe comum acompanha a tendência de crescimento dos alunos da educação especial com outras condições de deficiência e vem aumentando gradativamente ao longo dos anos.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Ainda que haja importantes avanços nas legislações no que se refere à escolarização das crianças com deficiência nas instituições de ensino regular, o trabalho com alunos com TEA nas escolas tem sido uma experiência nova para os professores e para a grande maioria das escolas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Por se tratar de um ambiente repleto de estímulos sonoros e visuais, além da mudança na rotina, é comum que a criança apresente diferentes manifestações de comportamento. Essas reações podem se manifestar de forma recorrente em choros intensos e indiferença nas atividades, ou, em casos mais avançados, autoagressão e agressão a outras pessoas.

A ocorrência de tais manifestações não deve ser interpretada como o estado permanente da criança ou no que consiste o seu porvir. Na verdade, trata-se de reações esperadas mediante uma alteração importante na sua rotina. A escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 22).

Segundo ALVES (2014) ainda que a escola seja um espaço de circulação desses alunos, a instituição escolar ainda percebe o aluno com TEA somente como um sujeito a ser adaptado e socializado nesse espaço.

Muitas instituições escolares deparam-se, assim, com o desafio de ensinar sujeitos que se apresentam de forma bastante singular no universo escolar e que, muitas vezes causam sentimentos de angústia nos profissionais da educação em virtude das suas especificidades. As manifestações comportamentais observadas causam estranhamento e muitos profissionais chegam a interrogar se a escola seria o lugar desses alunos, não conseguindo reconhecê-los como sujeitos capazes de aprender (ALVES, 2014, p. 53).

É preciso pensar na escola como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é no contato com os colegas e professores que a criança tem a oportunidade de estabelecer relações afetivas e sociais, assim como apreciar novas vivências e experiências

¹³ Informações retiradas do site do INEP. Os gráficos estão disponíveis nos anexos desse trabalho.

que “tem se mostrado eficaz no desenvolvimento de funções mentais, amenizando prejuízos e possibilitando a emergência de maior possibilidade de vivências próprias da infância” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010. p. 27).

As produções encontradas nos sites da SciELO e CAPES, no período de 2010 a 2018, tratam das pesquisas realizadas sobre escolarização de alunos com TEA no Brasil. Os descritores utilizados no site SciELO foram “escolarização; tea” e “escolarização; autismo”. O critério de seleção estabelecido para busca foram os títulos, palavras-chave e resumos que apresentassem a temática da escolarização de alunos com TEA no Brasil. No site SciELO foram encontrados, inicialmente, sete publicações e foram selecionados quatro trabalhos, apresentados a seguir:

Quadro 3- Balanço SciELO: escolarização de alunos com TEA (2010 a 2018)

| BUSCA SciELO | | | |
|--|--|--|------------|
| Título | Autor (es) | Palavras-chave | Ano |
| Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte | Camila G. Santos Gomes; Enicéia Gonçalves Mendes | Educação especial; autismo; inclusão educacional; diagnóstico; características do educando | 2010 |
| Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira | Anderson J. das Neves; Carolina de Santi Antonelli; Mariana G. Carvalho da Silva; Vera Lúcia M. F. Capellini | Estado da Arte; Educação; Autismo; Currículo | 2014 |
| Escolarização de Alunos com Autismo | Stéfanie Melo Lima; Adriana Lia Frizman de Laplane | Educação Especial; Escolarização; Autismo | 2016 |
| Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA | Isabel de Barros Rodrigues; Carla Biancha Angelucci | Autismo; educação especial; educação inclusiva | 2018 |
| Total de trabalhos selecionados: 4 | | | |

Fonte: elaborado pela autora (2019) com base nos dados disponíveis no SciELO.

A pesquisa “**Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**” (GOMES; MENDES, 2010) teve como objetivo caracterizar e descrever como vem ocorrendo a escolarização de alunos com autismo matriculados em escolas regulares do município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, a partir da perspectiva de seus

professores. Para isso, as autoras elaboraram um questionário e utilizaram a escala CARS¹⁴ com 33 professores da rede regular municipal que tinham contato direto e diário com alunos com TEA. Como resultado, as autoras indicam que as estratégias utilizadas pela prefeitura favoreceram a frequência dos alunos com autismo na escola regular. Entretanto, destacam a pouca participação dos alunos nas atividades da escola, na interação com os colegas e na aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

O artigo **“Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira”** (NEVES; ANTONELLI; SILVA; CAPELLINI, 2014) é um balanço de produções acadêmicas realizado no portal CAPES. Teve como objetivo mapear e discutir o que vem sendo produzido sobre o processo de escolarização formal e as dimensões curriculares dos alunos com TEA no Brasil. Os critérios de seleção utilizados pelos autores foram título e/ou resumo que apresentassem o termo “autismo” ou “autista”; trabalhos com relação aos contextos escolares ou ambientes regulares e/ou específicos de ensino formal e resumos que abordassem aspectos do currículo acadêmico para alunos com TEA. Como resultado, os autores indicam uma restrita produção acadêmica e apresentam a “necessidade de pesquisas que amparem e propiciem estratégias pedagógicas para permitir ao aluno com autismo apropriar-se dos conteúdos curriculares da educação formal”.

O artigo **“Escolarização de Alunos com Autismo”** (LIMA; LAPLANE, 2016) é uma análise dos microdados resultantes do Censo da Educação Básica, no período de 2009 e 2012, sobre a escolarização de alunos com TEA no município de Atibaia, interior de São Paulo. Seu objetivo foi analisar o acesso e a permanência dos alunos diagnosticados com TEA na escola e verificar quais os apoios terapêuticos e educacionais eles tiveram acesso. Como resultado, as autoras apontam que as matrículas dos alunos com TEA estão concentradas no ensino regular e na rede pública do município e apenas uma parcela desses alunos é atendida por instituições especializadas. Há também indicativos de grande evasão escolar, o que resulta em poucos alunos com TEA que concluem o ensino médio.

A pesquisa **“Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA”** (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018) é uma pesquisa exploratória e documental, de caráter quantitativo e qualitativo, cujo objetivo foi realizar um mapeamento da produção sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA na classe comum de

¹⁴ Childhood Autism Rating Scale, traduzido para o português, Escala de Avaliação do Autismo na Infância. “Trata-se de uma escala com 15 itens que auxiliam o diagnóstico e identificação de crianças com autismo, além de ser sensível na distinção entre o autismo e outros atrasos no desenvolvimento” (AMA, 2019).

escolas regulares no Brasil. A categoria utilizada para análise foi as concepções que os autores encontrados possuem do diagnóstico de TEA e da relação entre saúde e educação.

Ainda que os trabalhos apresentem diferentes percursos metodológicos, a maioria das produções selecionadas trazem um levantamento bibliográfico das produções referentes à escolarização de alunos com TEA no Brasil ou análise documental de arquivos governamentais, salvo GOMES; MENDES (2010), que utiliza como metodologia a entrevista com os professores atuantes nas classes comuns. Visto isso, é possível afirmar que todas as produções contribuem para problematizar a discussão a respeito da escolarização de alunos TEA no Brasil.

No portal CAPES foi adicionado o termo de busca “and”, assim, o descritor utilizado foi “escolarização and TEA”. Obteve-se, primeiramente, 30 publicações. Após filtrar os resultados por área de conhecimento em educação especial, obteve-se 14 resultados. Com uma nova filtragem a partir dos critérios de seleção estabelecidos, foram selecionados 4 trabalhos.

Quadro 4 - Balanço CAPES: escolarização de alunos com TEA (2010 a 2018)

| BUSCA CAPES | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--------------------|------------|
| TESES DE DOUTORADO | | | | |
| Título | Autor (es) | Palavras-chave | Instituição | Ano |
| Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo | Aline Roberta Tacom Dambros | Transtorno do Espectro Autista; Escolarização; Trabalho pedagógico | UEM | 2018 |
| DISSERTAÇÕES DE MESTRADO | | | | |
| Relações familiares e escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA | Tatiane Pinto Rodrigues | Transtorno do Espectro Autista; Relações Familiares; Irmãos. Escolarização | UFSM | 2015 |
| Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva | Luciane Silva da Costa | Autismo; Escolarização; Estudo de caso | UFSM | 2016 |
| Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) | Beatriz Catharina Messinger Bassotto | Transtorno do Espectro Autista (TEA); mães, escola; sociedade; inclusão; narrativas. | UCS | 2018 |
| Total de trabalhos selecionados: 4 | | | | |

Fonte: elaborado pela autora (2019) com base nos dados disponíveis no portal CAPES.

A tese **“Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo”** (DAMBROS, 2018) é uma pesquisa de análise documental de documentos e dados oficiais acerca da escolarização de alunos com TEA, com o objetivo de analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas comuns para a escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA no ensino regular. Para isso, a autora realizou, por meio de entrevista semiestruturada, uma pesquisa de campo com duas escolas de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil da rede municipal de Lins em São Paulo. Foram entrevistados onze professores (em sua maioria com formação em magistério e pedagogia) que atendem alunos com TEA no ensino regular. A pesquisa contou com três eixos centrais: um olhar para o educador; um olhar para a criança e um olhar para a escolarização.

A dissertação **“Relações familiares e escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA”** (RODRIGUES, 2015) buscou apresentar e discutir aspectos teóricos e empíricos no que se refere ao sujeito com TEA na família, principalmente entre irmãos, identificando como a vivência pode se manifestar na escolarização dos irmãos adolescentes das pessoas com TEA. O trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O tema central da pesquisa foi investigar sobre a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA e como é sua repercussão na relação familiar no que se refere a adaptação da família perante as necessidades da criança com TEA. Para isso, a autora realizou entrevistas com irmãs, mães e professores de crianças com TEA do município de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

O trabalho **“Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva”** (COSTA, 2016) tem como objetivo “caracterizar a escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns do ensino fundamental das escolas regulares municipais da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, na perspectiva do educador quanto a sua própria atuação profissional, à atuação do estudante com TEA no espaço escolar e à atuação da família do estudante nesse contexto”. Para isso, a autora realizou um Estudo de Caso Múltiplo, onde participaram doze profissionais (pedagogas, psicóloga, psicopedagoga e professoras especializadas) que atuam com estudantes com TEA em classes comuns nas escolas municipais.

A dissertação **“Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”** (BASSOTTO, 2018) é uma pesquisa de caráter

qualitativo e o procedimento metodológico foi análise documental de obras escritas (livros) por mães de crianças com TEA, com o objetivo de compreender os movimentos de escolarização e inclusão desses sujeitos. A autora analisou sete livros com narrativas referentes a temática, que continham os critérios: relação autismo e família, história de vida no Brasil e autismo e educação, escola, escolarização ou inclusão.

Entre os trabalhos selecionados, destaco algumas contribuições à presente pesquisa na tese de DAMBROS (2018) e na dissertação de COSTA (2016). Nos resultados de sua pesquisa, DAMBROS (2018) aponta que a inclusão dos alunos diagnosticados com TEA no ensino regular ainda é considerada um desafio para os professores, principalmente por não se sentirem preparados frente às necessidades educacionais desses sujeitos. Além disso, segundo a autora, é possível identificar que os professores entrevistados buscam durante sua atuação formações adequadas e possuem conhecimentos básicos acerca das deficiências, contudo, ainda apresentam concepções limitadas e estereotipadas sobre o aluno com TEA.

A autora COSTA (2016) aponta, por meio de entrevistas realizadas com os profissionais que atuam com alunos com TEA no ensino regular, que a formação inicial e continuada dos professores é um fator muito importante no processo de escolarização desses alunos, uma vez que a compreensão do professor sobre o aluno orienta sua prática pedagógica. Os profissionais entrevistados pela autora, em sua maioria, possuem especialização em educação especial, desta forma, a perspectiva dos entrevistados sobre a escolarização do aluno com TEA é positiva.

O balanço das produções acadêmicas sobre escolarização de alunos com TEA revela que ainda há poucos trabalhos que discutem essa temática. Nos trabalhos encontrados, há alguns mapeamentos de produções acadêmicas bem como pesquisas que focalizam discussões sobre a escolarização de alunos com TEA na perspectiva de professores, outros profissionais e famílias. Há também um trabalho que apresenta uma discussão a partir de dados do censo da educação básica. Ainda, nas entrevistas realizadas com os professores participantes das pesquisas, aparecem questões referentes aos limites da formação inicial e continuada para o trabalho pedagógico na escola com os alunos com TEA.

Desta forma, o capítulo a seguir apresenta discussões sobre a formação continuada de professores promovidas pela FCEE com foco nos cursos que apresentem conteúdos relacionados ao TEA.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES DA FCEE

A primeira instituição voltada para o atendimento de pessoas com deficiência no estado de Santa Catarina foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em setembro de 1955 no município de Brusque. Caracterizada como uma organização social com finalidade filantrópica, tem com propósito “promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla” (APAE BRASIL, 2019¹⁵). Dois anos depois, em Florianópolis, é aberta a classe especial para crianças com deficiência no Grupo Escolar Dias Velho, posteriormente denominado como Grupo Escolar Barreiro Filho, “localizada no espaço de uma escola da rede regular estadual e implantada com a intenção de aproveitar o espaço físico e os professores” (LEHMKUHL, 2011. p. 83).

O curso pioneiro de formação continuada em educação especial para professores no estado realizou-se em 1954 por iniciativa de uma instituição pública atuante na área da deficiência auditiva (LEHMKUHL, 2011. p. 87). Em 1961 foi estabelecida a Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação, e, em 1963, sob influência do Decreto nº 692, o Governo do Estado determinou em parceria com a iniciativa privada, o funcionamento dos serviços de educação especial no estado. Desta forma, foi determinada a “criação de uma instituição pública que tivesse como propósito definir as diretrizes da educação especial em âmbito estadual, promovesse a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência” (FCEE, 2019¹⁶).

Cinco anos depois, em maio de 1968, é fundada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SED) com o a missão de “definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico” (FCEE, 2019). Atualmente a instituição está localizada no município de São José e conta com dez centros de atendimento especializados, definidos como “espaços de estudos, discussões e pesquisas em suas respectivas áreas de atuação” voltados para pessoas com deficiência visual, auditiva,

¹⁵ Informações retiradas do site da APAE (2019). Disponível em: <<https://apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

¹⁶ Informações retiradas do site institucional da FCEE (2019). Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

intelectual, física e múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (FCEE, 2019).

Segundo a Lei Complementar nº 381, aprovada em 7 de maio de 2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual, no seu artigo 97, compete à FCEE, entre outros objetivos:

VII - planejar e executar [...] a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2007 apud LEHMKUHL, 2017).

Atualmente, o setor responsável pela gestão de formação continuada na instituição é a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), junto a Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE). A DEPE tem como atribuição:

[...] “cumprir e fazer cumprir” o Estatuto e o Regimento Interno da FCEE [...]. No Regimento Interno da FCEE, a DEPE é responsável pelo desenvolvimento das atividades nas áreas da Educação Especial no Campus da FCEE e no Estado de Santa Catarina e também pela promoção de formação continuada (LEHMKUHL, 2017, p. 99).

No que compete à formação continuada, seu objetivo é “promover, em todos os níveis, a articulação para o planejamento e a execução de programas de formação, especialização, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos para educação especial (LEHMKUHL, 2017. p. 101)”. Segundo LEHMKUHL (2017) não fica claro na descrição do objetivo se os programas referidos são de formação inicial ou continuada. Entretanto, ao considerar a organização da instituição, entende-se como programas de formação continuada, dado que a fundação não presta serviço de formação inicial, se não em articulação com instituições de ensino superior. Para mais, cabe a GECAE, entre outras competências, realizar o planejamento, a coordenação e a execução dos programas de capacitação de recursos humanos da educação especial no Estado; organizar, executar e certificar os professores nas formações realizadas; selecionar os profissionais para participarem da equipe de professores; e avaliar os eventos no que se refere ao conteúdo, metodologia, atuação dos professores e a participação dos alunos.

Em Santa Catarina, a formação de professores é apresentada na Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Essa lei prevê no seu artigo 64, inciso II, que é dever do poder público a “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como treinamento permanente a professores do ensino regular, visando à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns” (SANTA CATARINA, 1998).

No documento Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina (2009), elaborado pela FCEE e Secretaria do Estado da Educação (SED), destaca-se a proposta na qual a formação de professores está sob responsabilidade da FCEE, articulada com a Diretoria de Educação Básica da SED. Tal proposta tem como função “implantar, assessorar, capacitar, acompanhar e avaliar os Serviços de Educação Especial, em consonância com as equipes técnicas dos Centros de Atendimento da FCEE” (SANTA CATARINA, 2009, p. 28), que vai ao encontro de um dos principais objetivos da instituição, pautado na Lei Complementar nº 381, no seu artigo 97, que visa

VII - planejar e executar em articulação com as Secretarias de Estado, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

De acordo com LEHMKUHL (2017), a formação continuada de professores na área da educação especial era um dos principais objetivos da FCEE, caracterizado como um instrumento a fim de vencer a defasagem da formação inicial do curso do magistério. Sendo assim, a FCEE mantém há 51 anos no estado de Santa Catarina o atendimento às pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, física e múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FCEE, 2019) e a formação continuada de professores na área da Educação Especial.

4.1 FORMAÇÕES PROMOVIDAS PELA FCEE COM FOCO NO TEA

Esta seção apresenta uma análise das propostas de formação continuada de professores na área da Educação Especial ofertadas pela FCEE no Estado de Santa Catarina. Para isso, foram utilizados para análise os editais e projetos de cursos no período de 2013 a 2018. No primeiro momento, os editais e projetos foram analisados com ênfase nos cursos que abordavam no título, objetivo e/ou o conteúdo programático o TEA como um dos assuntos a serem abordados.

Lehmkuhl (2011) analisou a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela FCEE no período de 2005 a 2009, encontrando nesse período um total de 143 cursos voltados a professores do ensino regular e aos profissionais da área da educação especial¹⁷. Desse total, 52 foram destinados aos professores da rede regular de ensino. O termo

¹⁷ O termo “profissionais da área da educação especial” é utilizado para identificar toda a equipe que atua nas instituições especializadas, ou seja, professores, pedagogos, psicólogos, assistente social, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, cozinheiros, motoristas e profissionais da área administrativa.

mais presente nos conteúdos programáticos do período analisado pela autora está relacionado aos sujeitos com deficiência auditiva (25 propostas) e outras categorias como deficiência mental, deficiência visual e altas habilidades/superdotação.

No que se refere às formações cujo conteúdo programático apresenta a temática do TEA¹⁸, a autora evidencia 16 propostas. No entanto, todas são destinadas para os professores de Instituições Especializadas. No período analisado pela autora, não foram encontradas formações sobre o TEA para os professores da rede regular de ensino. De acordo com Lehmkuhl (2011, p. 197)

Importa destacar que não foi registrada ocorrência de cursos para autismo, deficiências múltiplas, surdocegueira, paralisia cerebral, Síndrome de Down e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, o que difere do que foi encontrado nas propostas de curso para os professores das Instituições Especializadas. Esse fato pode estar relacionado à política do estado para a área da Educação Especial, que ao longo da história priorizou o atendimento ao sujeito com deficiência sensorial.

Na presente pesquisa, para a elaboração do levantamento sobre as formações com foco no TEA, o principal objetivo foi selecionar apenas os editais e projetos das propostas de formação que apresentassem alguma referência ao TEA. Foi considerado como critério de seleção, primeiramente, cursos cujo título, objetivo e/ou conteúdo programático mencionavam o TEA como um dos assuntos a serem abordados. O recorte temporal estabelecido para o trabalho foi de 2010 a 2018. Todavia, a instituição disponibilizou somente os cursos ofertados a partir de 2013.

Durante a seleção das ações de formação, pude perceber que em alguns casos estavam disponíveis apenas o edital, e, em outros, havia o edital e o projeto. No total foram selecionados 84 cursos. Após a leitura dos títulos, objetivos e conteúdos programáticos, foram selecionadas 23 propostas de cursos a partir de 2014, apresentadas no quadro abaixo:

¹⁸ No período analisado pela autora os termos utilizados para definir o TEA eram “Transtorno Autista” e “autismo”.

Quadro 5- Levantamento FCEE: cursos e capacitações que apresentam no conteúdo programático o TEA¹⁹

| Nº | Curso | C/H | Conteúdo Programático | Objetivo | Público-Alvo |
|-------------|---|-----|---|--|--|
| 2014 | | | | | |
| 1 | Curso de Fundamentos metodológicos da educação especial | 30h | Noções básicas das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiências; Currículo funcional natural; Conceito de DI e TEA | Qualificar a ação docente dos profissionais do magistério tendo como referência o currículo funcional natural. | Professores do CENET, CENAP (SPE), CEDUF, CENER e CEVI ²⁰ |
| 2 | Educação Especial na Educação Básica | 24h | Serviço de AEE; O papel do segundo Professor; Desenvolvimento Humano; Comunicação Alternativa; Elaboração Conceitual; Paralisia Cerebral; TGD; Deficiência Mental; TDAH ²¹ | Capacitar professores e pedagogos de instituições educacionais que possuem alunos que frequentam o SAEDE ²² do CENAP da FCEE, também aos profissionais do CENAP, contribuindo com a atualização e formação continuada destes profissionais. | Professores e profissionais da rede regular de ensino que possuem alunos que frequentam o SAEDE do CENAP e profissionais do CENAP. |
| 2015 | | | | | |
| 3 | Capacitação em Transtornos de Neurodesenvolvimento e Avaliação Diagnóstica. | 15h | Importância da equipe Multiprofissional na avaliação diagnóstica; Noções básicas de Transtornos do Neurodesenvolvimento; Critérios diagnósticos de DI, TEA, TDAH, Atraso no Desenvolvimento | Capacitar os profissionais da Equipe técnica do Centro de Reabilitação Ana Maria Philippi - CENER | Equipe técnica do CENER da FCEE |

¹⁹ Na seleção dos documentos também foram considerados os cursos que apresentam no conteúdo programático os termos TGD e autismo.

²⁰ Centro de Educação e Trabalho (CENET); Centro de Ensino e Aprendizagem (CENAP); Centro de Educação Física (CEDUF); Centro de Reabilitação Ana Maria Phillip (CENER); e Centro de Educação e Vivência (CEVI). Todos os centros descritos fazem parte da organização interna da FCEE.

²¹ Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

²² Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

| | | | | | |
|---|--|-----|---|--|--|
| | | | Neuropsicomotor; Uniformizando os códigos do CID ²³ – 10; | | |
| 4 | Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. | 32h | Política de Educação Inclusiva; O papel do Segundo Professor e Professor Regente; Serviço de AEE e DI; Serviço de AEE e TEA; Serviço de AEE o e TDAH; Comunicação Alternativa | Capacitar profissionais de instituições educacionais contribuindo com sua atualização e formação continuada na área da educação especial vinculada a rede regular. | Professores regentes e corretores (segundo professor), professores de disciplina, professores de SAEDE e ou AEE, pedagogos, responsáveis pela educação especial e estudantes de pedagogia. |
| 5 | Capacitação em Avaliação Diagnóstica para as Instituições de Educação Especial | 24h | Conhecendo mais sobre: DI, TEA, TDAH e Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor; | Capacitar os profissionais da Equipe técnica das APAES do Estado de Santa Catarina, que realizam a avaliação diagnóstica. | Equipe técnica das APAES do Estado de Santa Catarina (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e pedagogia). |
| 6 | Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e | 24h | Serviço de AEE; O papel do Segundo Professor e Professor Regente; Serviço de AEE e DI; Serviço de AEE e TEA; Serviço de AEE e TDAH. | Capacitar profissionais de instituições educacionais contribuindo com sua atualização e formação continuada na área da educação especial vinculada a rede regular. | Professores regentes e corretores (segundo professor), professores de disciplina, professores de SAEDE da rede estadual e/ou de congêneres, pedagogos da rede regular de ensino estadual e responsáveis pela educação especial nos municípios. |

²³ Classificação Internacional de Doenças.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| 2016 | | | | | |
|------|--|-----|---|--|---|
| 7 | Workshop: adequação metodológica através da adequação de recursos pedagógicos para alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA | 32h | Adequação metodológica através da adequação de recursos pedagógicos para alunos com TEA | Capacitar professores regentes e corregentes (segundo professor) dos alunos atendidos no SAED/TEA do CENAP na área de adequações metodológicas, através da confecção e produção de recursos pedagógicos direcionados a atender as necessidades educacionais individuais de cada aluno atendido no SAED/TEA do CENAP. Contribuindo, desta forma, com sua atualização e formação continuada na área da educação especial vinculada a rede regular. | Professores regentes e corregentes (segundo professor) dos alunos atendidos no SAED/TEA da FCEE. |
| 8 | Seminário de Atualização em Transtorno do Espectro Autista-TEA, Aprendizagem, Cognição e DSM-5 | 8h | Detalhes Importantes no Diagnóstico; DSM V a nova classificação; Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios e contexto brasileiro; Formação do Educador e a Inclusão da pessoa com Autismo na rede regular; Conceitos | Promover e instrumentalizar sobre as questões que envolvem a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, buscando atualização sobre o DSM V, Aprendizagem e Cognição, através de teorias, estudos, | Profissionais da área da Educação, Saúde, Assistência Social, Famílias, acadêmicos e pesquisadores da área. |

| | | | | | |
|----|---|-----|--|--|---|
| | | | básicos do Programa TEACCH ²⁴ : Estratégias comportamentais e adaptações pedagógicas a partir da perspectiva do ensino estruturado; Intervenções Educacionais para pessoas com Autismo; Autismo e Cognição. | conceitos, características e intervenções. | |
| 9 | Educação Especial e Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade | 24h | Serviço de AEE e DI – SAEDE-DI; Serviço de AEE e TEA - SAEDE-TEA; Serviço de AEE e TDAH – SAEDE-TDAH; Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva; | Capacitar profissionais de instituições educacionais contribuindo com sua atualização e formação continuada na área da educação especial vinculada a rede regular. | Professores de SAEDE da rede estadual e/ou de congêneres. |
| 10 | Aprofundamento em deficiência intelectual e TEA em processo de envelhecimento - | 24h | Relações entre envelhecimento e DI e Relações entre envelhecimento e TEA - aspectos orgânicos e psicossociais; Desenvolvimento de habilidades funcionais para pessoas com DI e TEA em processo de envelhecimento - | Capacitar profissionais que atuam diretamente com pessoas com DI/TEA cotidianamente, com vistas a qualificar o atendimento, promovendo a | Profissionais que atuem no Centro de Educação e Vivência da FCEE. |

²⁴ “Modelo de atendimento psicoeducacional criado na década de 70, nos Estados Unidos, a partir das considerações de que o ambiente organizado e o ensino com estrutura favoreciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com autismo levando a um maior controle comportamental do que os oferecidos pelas abordagens mais livres”. Disponível em: <fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2019.

| | | | | | |
|----|--|------|---|---|--|
| | aspectos orgânicos e psicossociais | | planejamento, intervenções e atividades; Atuação da equipe multidisciplinar no atendimento a pessoa com DI e TEA; Intervenções e envolvimento das famílias no atendimento à população com DI e TEA. | garantia de direitos da pessoa com DI/TEA em todo o estado. | |
| 11 | Atendimento Educacional Especializado – TDAH, TEA e DI - EaD | 120h | DI: conceituação, avaliação e diagnóstico; Inclusão Escolar e DI; AEE e a DI; TEA: conceituação, avaliação e diagnóstico; Inclusão Escolar e TEA; AEE e o TEA. | Promover o conhecimento teórico e prático, referentes ao SAED, favorecendo o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos educandos com diagnósticos de TEA, TDAH e DI, por meio da oportunidade de formação à distância aos profissionais da rede regular de ensino que atuam com esse público. Corroborando, desta forma, com a missão a FCEE de fomentar, produzir e difundir o conhecimento na área da educação especial. | Professores que atuam em sala de aula e no SAED, da rede estadual de educação de Santa Catarina e que possuem educando com diagnósticos de TEA, TDAH e DI e Assistentes Técnicos Pedagógicos responsáveis pela orientação escolar das seguintes regiões: Grande Florianópolis, Itajaí e Tubarão. |
| 12 | TEA na adolescência e fase adulta | 12h | Resgate histórico do autismo; TEA: características; Teoria da coesão central; Teoria da mente; Autismo e linguagem; Autismo na adolescência; Autismo na fase adulta; O laço social e as respostas possíveis da pessoa com | Capacitar profissionais e familiares que atuam diretamente com pessoas com autismo cotidianamente, com vistas a qualificar o atendimento e cuidado, promovendo a | Profissionais de psicologia, pedagogia, fisioterapia, fonoaudiologia, serviço social, terapia ocupacional, educação física, artes etc. E familiares que atuam diretamente com a |

| | | | | | |
|----|---|-----|---|---|--|
| | | | autismo; Intervenções com a população com TEA. | garantia de direitos da pessoa com TEA em todo o estado. | população autista na adolescência e fase adulta, seja em instituições especializadas ou nas redes de assistência social e saúde. |
| 13 | Seminário de Educação Inclusiva com Ênfase em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual | 12h | Educação Especial e Inclusiva: A legislação da Educação Especial; Breve histórico de políticas inclusivas. Educação especial e diversidade; Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva; Bases teóricas da Educação Inclusiva e práticas de ensino; O aluno com TDAH: conceito, abordagens pedagógicas, adaptações curriculares. O aluno com TEA - conceito, abordagens pedagógicas, adaptações curriculares; O aluno com DI: conceito, avaliação e intervenções na educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Adaptações curriculares. | Oportunizar a atualização, a discussão e o aprimoramento no que se refere à educação inclusiva na área da DI, TEA e TDAH. | Profissionais da educação e que atuam no ensino regular, gestores do ensino regular. |

2017

| | | | | | |
|----|---------------------|-----|--|--|---|
| 14 | Formação Continuada | 40h | Currículo Funcional Natural: conceito; A Importância do Currículo Funcional Natural para alunos com DI; Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: Aplicação em Escola Especiais mantidas pelas APAES; Elaboração de currículos funcionais | Desenvolver uma semana de formação continuada junto aos professores e técnicos da Escola Especial Arco-Íris – APAE de Irani-SC e Escola Especial Pequeno Príncipe de Jaborá- SC. | Diretora, secretária, orientadora pedagógica grupo de professores e também equipe técnica (psicóloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e assistente social) que fazem parte da equipe que |
|----|---------------------|-----|--|--|---|

| | | | | | |
|----|---|------|---|--|--|
| | | | <p>naturais; Avaliação Interdisciplinar na APAE: Atraso Global de Desenvolvimento; DI; TEA; Estudo de Caso de Alunos da Escola Especial Arco-Íris: Anamnese e histórico dos alunos; Análise da situação do aluno com base nos atendimentos realizados pelos profissionais da APAE de Irani; Elaborar estratégias para proporcionar melhorias na qualidade de vida dos alunos; Ética no Ambiente de Trabalho: o que é ética?; A importância e o sentido da ética para o homem; Ética, moral e direito: diferenças e semelhanças; Relações humanas e éticas no trabalho; Motivação e desenvolvimento de relacionamentos interpessoal.</p> | | <p>atua na Escola Especial Arco-Íris – APAE de Irani-SC e da APAE de Jaborá-SC.</p> |
| 15 | Atendimento Educacional Especializado - TDAH, TEA e DI - EaD. | 120h | <p>Aspectos teóricos e práticos sobre DI: Conceituação; avaliação e diagnóstico; Inclusão escolar e DI; AEE e a DI. TEA: Conceituação; avaliação e diagnóstico; Inclusão escolar e TEA; AEE e o TEA; TDAH: Conceituação; avaliação e diagnóstico; Inclusão escolar e TDAH; AEE e o TDAH.</p> | <p>Promover o conhecimento teórico e prático, referentes ao SAEDE, favorecendo o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos alunos com diagnósticos de TEA, TDAH e DI, por meio da oportunidade de formação à distância aos profissionais da</p> | <p>Professores que atuam no SAEDE da rede estadual de educação de Santa Catarina e que possuem alunos com diagnóstico de TEA, TDAH e DI e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) responsáveis pela orientação escolar, e responsável pela educação especial na Gerência Regional de Educação - GERED</p> |

| | | | | | |
|----|---|-----|---|--|--|
| | | | | rede regular de ensino que atuam com esse público. | das seguintes regiões: Blumenau, Laguna e Taió. |
| 16 | Formação Continuada Descentralizada – O Currículo Funcional para o aluno com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista | 40h | Currículo Funcional Natural; Caracterização de Metodologia de Currículo Funcional Natural; Currículo Escolar; Organização das Aprendizagens: Abordagem Ecológica; Área curriculares por ambiente de vida do aluno; Área doméstica; Área comunitária; Área escolar; Área ocupacional ou trabalho; Cuidados pessoais e com saúde; Hábitos e atitudes; Habilidades para gerenciar tempo, quantidade e dinheiro; Habilidades para tomar decisões e fazer escolhas; Habilidade para resolver problemas; Comunicação; Linguagem; Motricidade; Recreação/lazer | Desenvolver uma proposta metodológica na perspectiva dos princípios do Currículo Natural Funcional, que contemple as necessidades dos alunos com deficiência intelectual das APAEs com severos comprometimentos, deficiências múltiplas e TEA; Capacitar profissionais que atuam nas três APAEs da regional de São Miguel do Oeste, para suprir a necessidade da operacionalização de um currículo funcional natural que venha a contribuir para o desenvolvimentos e qualidade de vida para os alunos que frequentam as instituições especializadas dos municípios de São Miguel do Oeste, Descanso e Guaraciaba. | Professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista. |
| 17 | Capacitação em Avaliação Diagnóstica para as | 42h | Conhecendo mais sobre: DI; TEA; TDAH; Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor; Estudos dos protocolos de avaliação por área de | Capacitar os profissionais da equipe técnica das APAES do Estado de Santa Catarina, que realizam a avaliação diagnóstica. | Equipe técnica das APAES do Estado de Santa Catarina (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e pedagogia). |

| | | | | | |
|----|---|-----|---|---|--|
| | Instituições de Educação Especial | | atuação; Estudos de casos clínicos; Web conferência: espaços para questionamentos e debates referentes a capacitação. | | |
| 18 | Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI – EaD | 80h | Aspectos teóricos e práticos sobre: TDAH; TEA; DI. | Promover o conhecimento teórico e prático, favorecendo o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos alunos com diagnósticos de TEA, TDAH e DI, por meio da oportunidade de formação a distância aos profissionais da rede regular de ensino que atuam com esse público. | Professores do ensino regular, assistentes técnico pedagógicos (ATP's), gestores da rede regular de ensino de Santa Catarina e responsáveis pela educação especial na Gerência Regional de Educação – GERED. |

2018

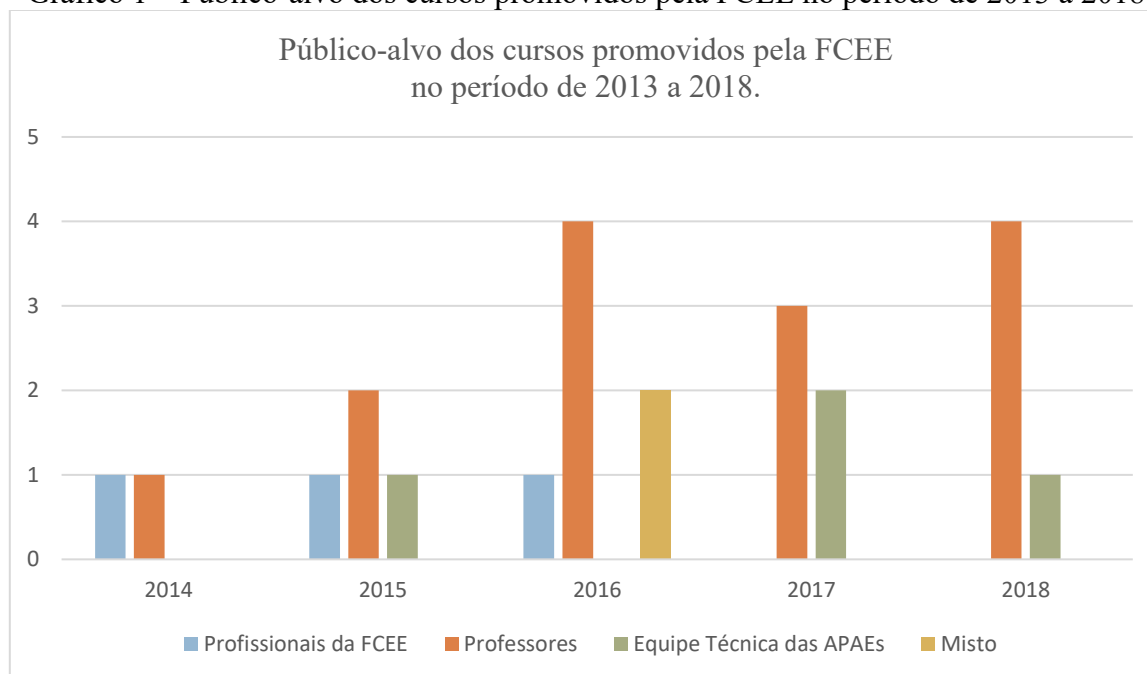
| | | | | | |
|----|---|-----|--|--|--|
| 19 | Transtorno do Espectro Autista e práticas de sala de aula: O que é? Como fazer? | 20h | Introdução ao TEA: definição e teorias de embasamento; Ensino estruturado e seus elementos: níveis de trabalho, níveis de apoio, organização do ambiente, aprendizagem sem erro, programadores visuais, uso de reforçadores; Reflexões sobre o ensino estruturado para o TEA (EAD); Adequação curricular; Produção de material | Capacitar professores regentes, segundos professores e professores do AEE dos alunos monitorados pelo AEE/TEA do CENAP na área de conceituação e adequação metodológicas, através da compreensão do funcionamento do transtorno, bem como de teorias embasadoras da prática docente e da produção de | Professores regentes, segundos professores e professores do AEE dos alunos monitorados pelo AEE/TEA da FCEE. |
|----|---|-----|--|--|--|

| | | | | | |
|----|---|-----|---|---|--|
| | | | | recursos pedagógicos direcionados a atender as necessidades educacionais individuais de cada aluno. | |
| 20 | Educação Inclusiva – TDAH, TEA e DI – EaD | 80h | Conceituação da DI; Inclusão escolar da pessoa com DI; Entendendo o TEA; Inclusão escolar da pessoa com TEA; AEE e o TEA; TDAH: Conceituação; avaliação e diagnóstico; Inclusão escolar e TDAH. | Promover o conhecimento teórico e prático, favorecendo o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos alunos com diagnósticos de TEA, TDAH e DI, por meio da oportunidade de formação à distância aos profissionais da rede regular de ensino que atuam com esse público. | Professores do ensino regular, assistentes técnico pedagógicos (ATP's), gestores da rede regular de ensino de Santa Catarina e responsáveis pela educação especial na Gerência Regional de Educação – GERED. |
| 21 | Planejamento Pedagógico na educação especial para alunos com deficiência intelectual e autismo. | - | Currículo; Currículo Funcional; Referências Metodológicas; Comunicação Aumentativa (CAA); Currículo Funcional Natural; Plano Educacional Individualizado - PEI Método TEACCH; Sistema de Avaliação; Plano Educacional Individualizado - PEI; Plano de Ensino Semestral/Anual; Roteiro para investigação do Comportamento Adaptativo; Inventário PORTAGE de educação pré-escolar; Socialização dos trabalhos realizados pelos cursistas; trabalho à distância. | Implantar e implementar a proposta metodológica para as APAEs da regional de São Miguel do Oeste com base nos princípios do Currículo Natural Funcional. | Professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e Transtorno do Espectro Autista. |

| | | | | | |
|---|--|-----|---|--|--|
| 22 | Workshop: adequação metodológica através da produção de recursos pedagógicos para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. | 32h | Adequação metodológica através da produção de recursos pedagógicos para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. | Capacitar professores regentes e corretores (segundo professor) dos alunos atendidos no SAEDE/TEA do CENAP na área de adequações metodológicas, através da confecção e produção de recursos pedagógicos direcionados a atender as necessidades educacionais individuais de cada aluno atendido SAEDE/TEA do CENAP. | Professores regentes e corretores (segundo professor) dos alunos atendidos no SAEDE/TEA da FCEE. |
| 23 | Curso formação continuada – “Deficiência Intelectual: conceito, contexto no ambiente educacional e social” | 40h | A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Regular; Desenvolvimento, Aprendizagem e Afetividade da Pessoa com DI; DI e medicação abordagem neurológica; Comportamento e agressividade da pessoa com deficiência; TEA: diagnóstico, medicação e abordagem comportamental; Terapia Assistida com Animais; Arterapia | Capacitar os professores do CAESP Waldyr Benvenuti – APAE de Itajaí teóricos e a reflexão da prática pedagógica nas áreas de maior necessidade e interesse, para uma prática de qualidade e eficiente junto à sua clientela. | Professores do CAESP Waldyr Benvenuti – APAE de Itajaí |
| Total de cursos selecionados: 23 | | | | | |

É possível observar que entre os 23 cursos selecionados, o maior número está destinado a professores, representando 61% (14 no total) dos cursos. Entretanto, nem todos se dirigem especificamente aos docentes que atuam na classe comum do ensino regular, alguns deles são exclusivos aos profissionais que atuam com crianças com deficiência atendidas pela FCEE e outros destinam-se a professores do SAEDE²⁵ em escolas estaduais e dos centros de ensino da própria instituição. Desse total, quatro cursos (17%) são dirigidos aos professores e equipes técnicas das APAEs ou a APAEs específicas; três (13%) aos profissionais e equipe técnica da instituição e dois cursos (9%) são formações com público-alvo misto, ou seja, propostos tanto aos profissionais da educação, quanto da área da saúde.

Gráfico 1 – Público-alvo dos cursos promovidos pela FCEE no período de 2013 a 2018



Fonte: elaborado pela autora (2019) com base na análise dos cursos.

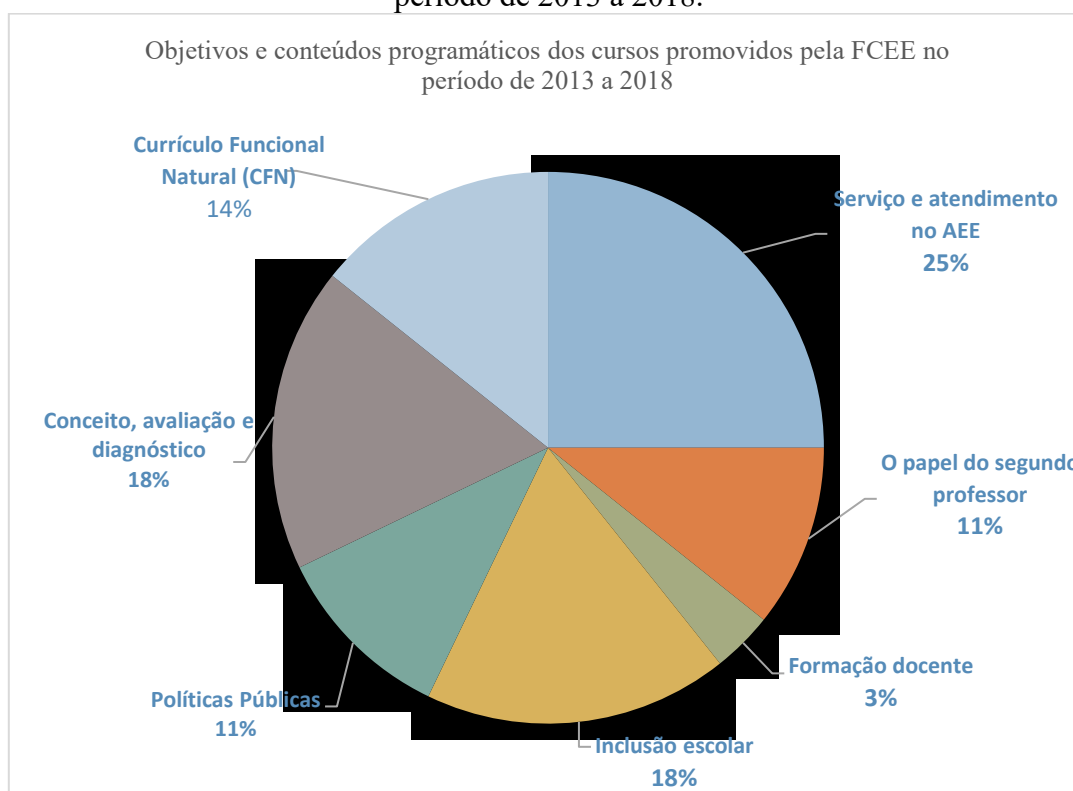
De acordo com o gráfico 1, o ano com maior número de cursos selecionados foi 2016, com sete formações (quatro para professores, um para profissionais da FCEE e dois com público-alvo misto). Especificamente para professores, segundo a análise, os anos de 2016 e 2018 foi o período em que mais ocorreram formações, com quatro cursos em cada um deles. O ano com menor índice de cursos selecionados foi em 2014, com duas formações, uma destinada a professores do ensino regular e outra aos profissionais da FCEE. Em 2013 não foram encontradas propostas de formações com a temática do TEA.

²⁵ Com a Resolução CEE/SC nº 100 (2016), que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, a nomenclatura do SAEDE passa a ser AEE.

O baixo número de cursos encontrados nesse período pode ter ocorrido devido a transição no modo de registros, já que os cursos dos anos anteriores não estão disponíveis em arquivos digitais. É importante destacar que a maioria das formações são presenciais e a carga horária varia entre 12 a 120 horas. Entre as formações selecionadas, apenas três delas são estruturadas na modalidade à distância, como é o caso dos cursos 11, 15 e 18 que tratam sobre o AEE e a Educação Inclusiva para TDAH, TEA e DI.

No que diz respeito aos objetivos e conteúdos programáticos dos cursos, o gráfico abaixo apresenta os temas mais encontrados na análise dos editais e projetos das formações.

Gráfico 2 – Objetivos e conteúdos programáticos dos cursos promovidos pela FCEE no período de 2013 a 2018.



Fonte: elaborado pela autora (2019) com base na análise dos cursos.

Para a elaboração do gráfico, foram eleitos os termos mais observados na leitura dos editais e projetos dos cursos. Tais dados podem ser encontrados nos objetivos e nos conteúdos programáticos de cada um, entre eles: Currículo Funcional Natural (CFN), formação docente, o papel do segundo professor, inclusão escolar, serviço e atendimento no AEE e políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência.

O termo mais presente, em 31% dos cursos, é o “serviço e atendimento no AEE”, geralmente direcionados a professores regentes e corregentes (segundo professor) da rede

estadual ou profissionais que atuam com crianças com TEA, TDAH e DI no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Ao que se pode observar, os cursos cujos conteúdos apresentam o serviço e atendimento do AEE, estão direcionados à atualização e capacitação dos professores para o trabalho pedagógico com as crianças atendidas.

Em segundo lugar, pode-se observar a temática da inclusão escolar, em 22% dos cursos. Na maioria dos casos a temática está ligada a questões sobre o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com diagnóstico de TEA, TDAH e DI nas escolas regulares. Assim como o primeiro, este também está direcionado aos professores regentes e corregentes e demais profissionais que atuam no SAEDE.

Posteriormente, em 17% dos cursos, encontra-se o termo “Currículo Funcional Natural”, proposta metodológica criada no início da década de 1970 na Universidade de Kansas (USA). Segundo a FCEE (2019), o Currículo Funcional Natural:

“[...] propõe o desenvolvimento de habilidades com enfoque na maior autonomia e independência possíveis para cada pessoa atendida. [...] consiste num trabalho no qual os profissionais envolvidos devem ser facilitadores, ajudando a pessoa atendida a descobrir caminhos, pensar alternativas, proporcionando uma aprendizagem significativa para sua vida familiar e social” (FCEE, 2019).

De acordo com Cerqueira (2008. p. 10) com base nos estudos de Miranda (2000), no âmbito da educação especial, o currículo funcional se adequa às necessidades educacionais especiais dos alunos e exige da escola um projeto educativo que esteja compartilhado por toda a comunidade escolar e reconheça, de forma metodológica, conceitual e organizacional, a diversidade que cada grupo apresenta. É relevante ressaltar que o Currículo Funcional Natural é uma proposta adotada em instituições especializadas e destinado ao atendimento educacional especializado para adultos. Sendo assim, os cursos que apresentam como conteúdo programático o Currículo Funcional Natural, limitam-se aos professores que atuam nas instituições especializadas, e não aos docentes que atuam no ensino regular.

Os termos “o papel do segundo professor” e “políticas públicas” encontram-se na mesma proporção, observados em 13% dos cursos. Assim como o serviço e atendimento no AEE, os dois tópicos são destinados a professores do AEE ou professores que atuam com alunos que frequentam o SAEDE da FCEE e costumam aparecer dentro do mesmo grupo de objetivos. Nas políticas públicas, encontrada como conteúdo programático em dois cursos, trata-se de apresentar noções básicas das políticas voltadas a pessoas com deficiência e as legislações referentes a educação especial e inclusiva.

Por último, a temática da “formação docente” é mencionada em 4% dos cursos. Em relação aos demais dados, esse percentual refere-se a apenas um dos cursos analisados. No conteúdo programático, a formação do educador está associada a inclusão de alunos diagnosticados com TEA, TDAH e DI na rede regular a partir de estratégias comportamentais e adaptações pedagógicas, além de conceitos básicos do Programa TEACCH.

Fica evidente que grande parte das formações é destinada a profissionais especializados, ou seja, que atuam em APAEs, na própria FCEE ou nas salas de AEE. Alguns indicam como público-alvo os professores, mas não especificam a rede, embora a maioria esteja dirigido a professores da rede estadual. Não foi possível realizar um levantamento mais detalhado sobre o total de formações oferecidas pela FCEE durante o recorte temporal estabelecido, assim como o número de participantes de cada curso.

No que se refere aos objetivos e conteúdos programáticos, constata-se que a maioria das formações atendem a demandas específicas dos professores que atuam em instituições especializadas. Isto é, o objetivo e os conteúdos apresentados nos cursos, em grande parte, estão relacionadas ao trabalho no serviço do AEE, ao segundo professor de turma e a equipes técnicas das APAEs e da própria FCEE, que por sua vez são professores especializados na área da educação especial. Ainda que tenham sido encontradas formações que apresentam como público-alvo o professor do ensino regular, algumas delas estão limitadas a professores da rede estadual de ensino. Visto isso, subentende-se, no período de formações analisadas, que não houve formações específicas para as redes municipais ou instituições privadas de ensino que apresentassem a temática do TEA.

Além das temáticas mencionadas acima, outros pontos importantes podem ser observados nos cursos analisados. O primeiro está relacionado àqueles que apresentam como proposta de conteúdo programático a conceituação e avaliação de TEA, TDAH e DI. Quer dizer, ao considerar que cada aluno manifesta diferentes particularidades e diferentes maneiras de aprender, pensar nas deficiências por meio de conceitos pode limitar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, assim como a avaliação pode igualmente limitar o professor diante das características do seu aluno.

O segundo ponto refere-se a carga horária dos cursos em relação aos conteúdos propostos. É compreensível que os professores, na maioria das vezes, buscam por especializações consideradas mais fáceis e que possam se adequar na sua rotina, contudo,

muitos cursos oferecidos possuem a carga horária muito baixa e desta forma não contemplam todas as demandas de um docente no trabalho em sala de aula.

Visto isso, por meio dos resultados obtidos no levantamento realizado, é possível apurar, comparando com os dados encontrados por Lehmkuhl (2011) no período de 2005 a 2009, que houve um aumento no número de cursos ofertados pela FCEE aos professores da rede regular de ensino que abordassem conteúdos sobre o TEA no período de 2014 a 2018. Em seu estudo, Lehmkuhl (2011) encontrou 16 cursos com temáticas voltadas ao TEA, porém nenhum deles era dirigido a professores do ensino regular, todos eram para professores de instituições especializadas. Diante disso, uma possível explicação para o início da oferta de cursos com conteúdos sobre TEA dirigidos a professores poderia ser o aumento de crianças com esse diagnóstico matriculadas em escolas regulares e, conseqüentemente, um aumento na procura por formações e capacitações dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como tema a formação continuada de professores em educação especial no Estado de Santa Catarina, essa pesquisa apresenta uma análise das propostas de formação (cursos e capacitações) oferecidas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) entre os anos de 2010 a 2018, principalmente aquelas que apresentaram em seus objetivos e conteúdo programático temas referentes ao trabalho com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O interesse pelo tema partiu do meu trabalho como professora auxiliar de um adolescente com TEA numa escola da rede privada de ensino, onde me deparei com um desafio profissional que me despertou muitas indagações. No decorrer do tempo, comecei a observar que os professores apresentavam algumas dificuldades em incluir o aluno no planejamento e execução de atividades e na interação dele com os colegas em sala de aula. Tais dificuldades me motivaram a pesquisar sobre a importância de orientações específicas aos professores da rede regular de ensino para o trabalho com alunos diagnosticados com TEA na classe comum.

Para atingir o objetivo, inicialmente realizei um balanço de produções acadêmicas nos bancos de dados da CAPES e SciELO. Com esse balanço consegui identificar, nas produções na área da educação, trabalhos no portal SciELO que apresentam estudos de casos com o objetivo de avaliar como ocorre a formação continuada de um determinado local, por meio de entrevistas, questionários ou análise de propostas e programas de formações continuada oferecidas pelas Secretarias de Educação dos Estados.

No portal CAPES foi possível identificar trabalhos voltados para a análise de programas e cursos de formação continuada, com o objetivo de compreender em que medida tais cursos auxiliam na prática em sala de aula. Os trabalhos também apontam sobre a importância da formação para a inclusão e a prática com os alunos com deficiência na classe comum, embora os professores tenham dificuldade de participar dessas formações pela carga excessiva de trabalho. Além disso, a maioria dos professores participantes das pesquisas apontam o despreparo docente para o trabalho com os alunos da educação especial nas classes comuns.

O levantamento das formações promovidas pela FCEE de 2013 a 2018 mostrou que, quanto aos objetivos, conteúdos programáticos e público-alvo, foi possível observar que a maior parte está destinada a professores regentes e segundo professor da rede estadual e profissionais que atuam com crianças com TEA, TDAH e DI no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Além disso, outra parte dos cursos está destinado às

equipes técnicas das APAEs e aos profissionais da própria instituição e não aos professores que atuam nas classes comuns.

Ao comparar os dados obtidos no levantamento com a pesquisa de Lehmkuhl (2011) no período de 2005 a 2009, foi possível observar que houve um aumento no número de cursos ofertados pela FCEE aos professores da rede regular de ensino com conteúdos sobre o TEA. No período analisado, Lehmkuhl (2011) encontrou 16 cursos com temáticas voltadas ao TEA, contudo, nenhum deles era dirigido a professores do ensino regular, todos eram para professores de instituições especializadas. Com base na autora, uma possível explicação para o início da oferta de cursos com conteúdos sobre TEA dirigidos a professores pode estar relacionado ao aumento de crianças com esse diagnóstico matriculadas em escolas regulares e, portanto, há um aumento na procura por formações e capacitações dos professores.

As produções acadêmicas demonstram que os professores da rede regular de ensino não se sentem preparados para atuar com crianças com deficiência na classe comum, e apontam uma distância entre a formação inicial e a prática na sala de aula. Assim, é possível observar que à medida que o professor do AEE possui formação específica na educação especial que o habilita para atuar diante das necessidades de cada aluno, é comum se deparar com professores do ensino regular que atuam com os alunos da educação especial na classe comum despreparados para o trabalho com estes alunos em virtude da falta de formação específica.

Nesse sentido, é possível observar que alguns trabalhos apresentam falas de professores que revelam que sua busca por formação continuada se dá para suprir as lacunas da formação inicial, muito mais do que aprimorar, complementar ou aprofundar conteúdos que enriqueçam o trabalho docente.

Em Santa Catarina, consideradas as formações com conteúdos sobre o TEA ofertadas pela FCEE a professores que atuam em classe comum, no período de 2013 a 2018, é importante indagar: Os professores que participam desses cursos se sentem contemplados em suas dúvidas com relação às práticas pedagógicas com o aluno com TEA na classe comum? Os cursos oferecidos atendem à demanda dos professores das classes comuns? Professores de diferentes redes podem solicitar cursos à FCEE? Professores de escolas privadas podem participar desses cursos? Quais os caminhos para garantir formação continuada com questões específicas apontadas pelos professores das classes comuns?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n252/2176-6681-rbeped-99-252-257.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ALVES, M. D. **Alunos com Autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2014. 143 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4840/MARCIA%20DORALINA%20ALVES_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS. 2005. 103 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7113/Dissertacao%20Marcia%20Doralina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA (AMA). **História**. São Paulo. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BASSOTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6353224>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: FSC, 2010. v. 9. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/299634/>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da

República. Brasil. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2019.

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. Presidência da República. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, 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/L12796.htm>. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, DF. 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Portaria CENESP/MEC nº. 69, de 28 de agosto de 1986. Estabelece normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Ministério da Educação. Brasília, DF. 1986.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEEP. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G. S; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin. Editora CAPES, Brasília, DF. 2008. p. 43–63.

CARDOZO, F. R. C. **A Formação Continuada de Professores dos Cursos de Pedagogia do Sistema ACADE para o Trabalho com Acadêmicos com Deficiência**. 2016. 118 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4630933>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CERQUEIRA, M. T. A. **Estratégias de ensino-aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado do Paraná. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. 38 p.

CORRÊA, R. M. **A formação continuada do professor para a educação de surdos na rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica**. 2013. 135 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1198048>. Acesso em: 06 jan. 2020.

COSTA, L. S. da. **Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. 2016. 53 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4974294>. Acesso em: 06 jan. 2020.

COUTINHO, R. L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do Ensino Superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México**. 2018. 131 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7344349>. Acesso em: 06 jan. 2020.

DAMBROS, A. R. T. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Tacon.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <[http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2019.

FORTES, V. G. G. F. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. 333 p. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5043692>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.16, n.3, p. 375-396, Set.-Dez., 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática**. 2014. 190 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1366276>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 19, n. 3. 2013. Marília, SP. p. 307-324. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/02.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. 2004a. Disponível em:
<<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>>. Acesso em: 20 set. 2019.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 123 p.

KASSAR, M. de C. M. et al. Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Editora Mercado das Letras. Campinas, SP. 2013. Cap. 2. p. 33-76.

KAUTSKY, G. L. S. **A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial**. 2016. 168 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3680979>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LACERDA, L. C. Z. de. **Formação continuada de professores e gestores: o Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva em foco**. 2017. 209 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5268971>. Acesso em: 06 jan. 2020.

- LEHMKUHL, M. S. de **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 292 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95705>>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, São Carlos, v. 22, n. 57, p.93-109, ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em: 28 ago. 2019.
- MICHELS, M. H. A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (Org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis, 2017. 274 p. p. 23-57.
- MINAS GERAIS (Estado). **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Sec. De Estado de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014.
- MIRANDA, T. G. **A Educação Especial no Marco do Currículo Escolar**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2000.
- NASCIMENTO, D. R. B. **O discurso de todos nós: um estudo sobre a rede social de formação continuada de professores todos nós em rede**. 2017. 196 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5045314>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- NASCIMENTO, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão**: educação especial e educação regular em foco. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017a
- NEVES, A. J. das; ANTONELLI, C. de S.; SILVA, M. G. C. da; CAPELLINI, V. L. M. F. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n. 02, p. 43-69 Abril-Junho 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/03.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- OLIVEIRA, M. de F. de. **Formação continuada para a atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5226514>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V.; SARMENTO, D. F. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 17, n. 3, p.497-516, Set-Dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a10.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PAIXÃO, E. C. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016. 262 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706978>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PEREIRA, O. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, Brasília, n. 3, p. 11-21, fev., 1983. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2611/2349>>. Acesso em: 21 set. 2019.

RODRIGUES, I. B.; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 22, n. 3, Setembro/Dezembro de 2018: p. 545-555. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n3/2175-3539-pee-22-03-545.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

RODRIGUES, T. P. **Relações familiares e escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA**. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3089384>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 2009. 52 p.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170**, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Educação. Santa Catarina, 1998. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 381**, de 07 de maio de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2007/381_2007_Lei_complementar.html>. Acesso em: 19 set. 2019.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Editora Lamparina: Rio de Janeiro, 2003. p 200.

SILVA, L. C. da. **A “infância como conteúdo formativo” no curso de pedagogia: tendências dilemas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade

Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC. 213 p. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168062/340554.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, S. S. da. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015**. 2016. 206 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3679825>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SILVA, T. M.. **A Autopsia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2016. 154 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4198344>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUSA, A. de J. L. **A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís – MA**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4512652>. Acesso em: 06 jan. 2020.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out-dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

TRICHES, J. **Organizações Multilaterais e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC. 2010. 218 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 set. 2019.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudos sobre a escolarização dos sujeitos com psicose infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3811/000393394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 set. 2019.

VIEIRA, S. R. A trajetória do curso de Pedagogia - de 1939 a 2006. 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. UNIOESTE: Cascavel/PR. 2008. **Anais...** Disponível

em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>>
Acesso em: 6 maio 2016.

ANEXO A – Gráfico INEP – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018

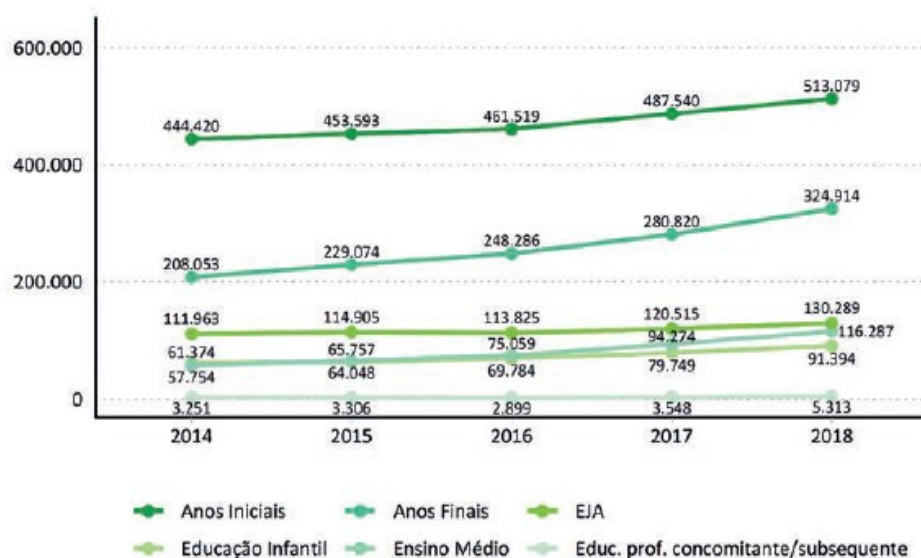


GRÁFICO 30 Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018

Fonte: elaborado pela DEEP/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf

ANEXO B – Gráfico INEP – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018

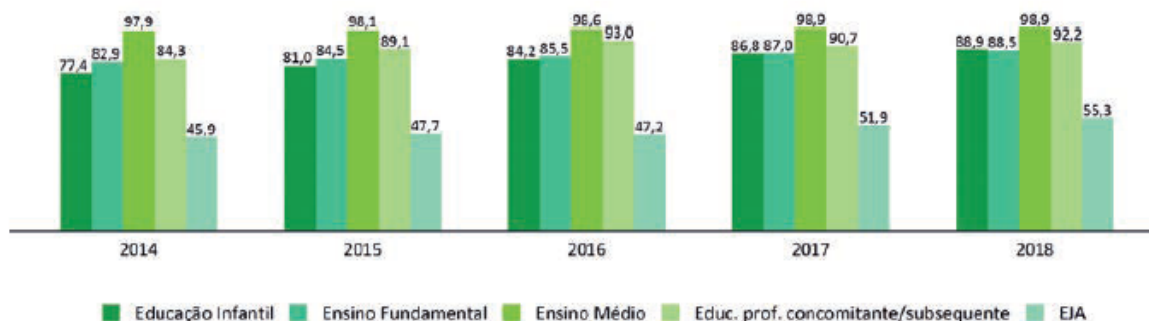


GRÁFICO 31 Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018

Fonte: elaborado pela DEEP/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf

ANEXO C – Gráfico INEP – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com ou sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil - 2018

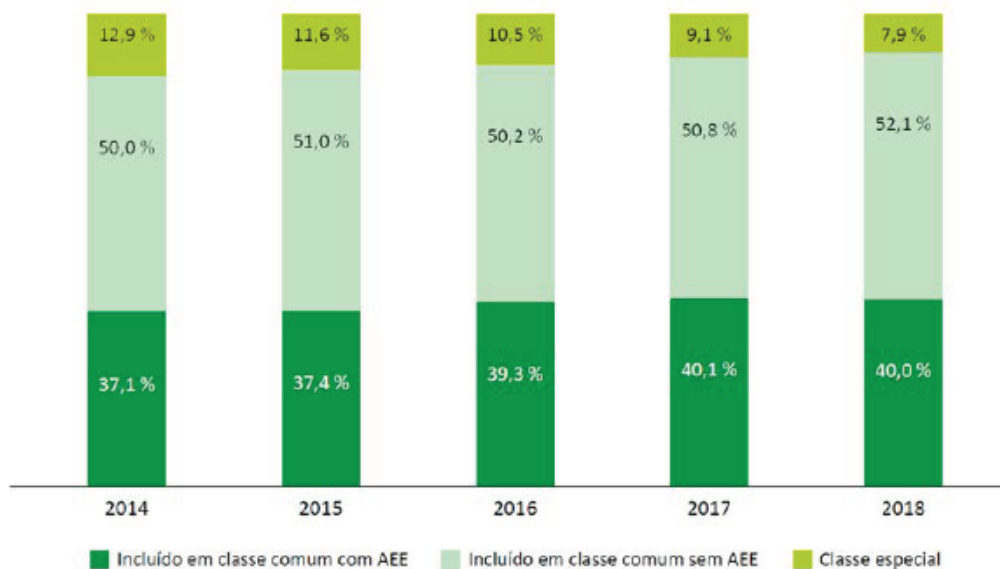


GRÁFICO 32 Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018

Fonte: elaborado pela DEEP/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf