



Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado Acadêmico em Educação

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA INCLUSÃO ESCOLAR COM
ESTUDANTES TEA's DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO DISTRITO FEDERAL**

CLÁUDIA COSTA DA ROCHA CERQUEIRA RAMOS

BRASÍLIA/DF
2023



CLÁUDIA COSTA DA ROCHA CERQUEIRA RAMOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA INCLUSÃO ESCOLAR COM
ESTUDANTES TEA's DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-FE/UnB, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação na linha de pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob a orientação da Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**BRASÍLIA-DF
2023**



CLÁUDIA COSTA DA ROCHA CERQUEIRA RAMOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA INCLUSÃO ESCOLAR COM
ESTUDANTES TEA's DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), como requisito para obtenção do título de mestra em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação -FE/PPGE/UnB
Orientadora- Presidente

Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação- FE/PPGE/UnB
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Izabella Mendes Sant'Ana
PPGE - UFSCar Campus Sorocaba
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação- FE/ UnB
Membro Suplente

Aos meus pais,
Delzuíta Ferreira Costa,
Jaime Nicomedes da Rocha (*in memoriam*).
Gratidão pela pessoa que me tornei.

Dedico esta pesquisa a todas as professoras e a todos os professores que trabalham nas escolas da rede de ensino pública do Distrito Federal e que acreditam que as/os estudantes autistas fazem parte desse contexto.

Dedico às mães, Danielas, Fábias, Joanas e tantas outras, que lutam e acreditam que suas filhas, seus filhos fazem parte dessa totalidade: a escola. A escola pública inclusiva. Viva a diversidade!

AGRADECIMENTOS

A Deus. Senhor, gratidão por estar comigo nos momentos de fragilidade e solidão nesse percurso acadêmico para que eu realizasse um dos meus sonhos: ser mestra em Educação, fortalecendo-me, para viver a mais magnífica e transformadora experiência vivida. A ti, a sua luz e toda a espiritualidade, agradeço!

A Minha mãe, Dona Dedé, que sempre me apoiou como mulher para alcançar patamares maiores, sempre dizia: “Minha filha, lute por tudo que você quer. Tenha sua profissão... Seja independente.” Mulher forte e inteligente. Obrigada por tudo! Por fazer parte da mulher que me tornei! Amo-te!

A meu pai (*in memoriam*), mesmo com à sua condição do analfabetismo, me conduziu ao caminho do bem. Por muito tempo fui a sua escriba e leitora preferida. Como era curioso por conhecer, debater às suas dúvidas... Considerava um autodidata. Obrigada, meu coroa! (Ele ficava bravo quando eu chamava ele assim). Eu te amo, eternamente!

Ao meu marido, por todo o apoio e companheirismo. Sempre me ouvia atentamente aos meus desabafos de tristeza, solidão e, também, alegria nesse trajeto acadêmico que só ele sabe o quanto fez para chegar até aqui. Obrigada, meu amor! Você fez toda a diferença! Até quando falava: “Não vai estudar hoje, não?” Gratidão por entender minhas ausências. Você reconhecia meus limites e isso me deixava feliz.

Ao meu filho Guilherme Clauber, Gui! Com a sua paciência, muita paciência, soube me acalmar nos momentos mais revolutos desse trajeto acadêmico. Obrigada, meu filho, por me ajudar nos momentos que mais precisei, sua ajuda na tecnologia e pelas palavras de incentivo me fizeram acreditar que eu podia. Quando dizia: “A senhora é uma mulher fora da curva. Vai longe...” Obrigada, meu filho! Muito amor envolvido.

A minha família ROCHA, irmãs, irmãos, sobrinhas, sobrinhos e cunhado, por me acolher nos momentos de tristeza e alegria nesse percurso acadêmico. Alguns perguntavam “E, a Katita?”, “Nossa, a “Katita está de ‘boas’ agora, hein?”, fazendo referências a minha orientadora, nesses dois anos, nem ela sabia que fazia parte da minha família. Obrigada, família. Eu amo vocês!

E em especial, a minha querida orientadora, Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, conhecida como Kátia Curado, por ter acolhido a mim e a minha proposta de pesquisa. Sou muito grata por ter conhecido uma pessoa leve e compromissada! Você fez toda a diferença nessa formação sendo respeitosa e compreensiva para a concretude

desse trabalho fosse real e oportunizado. A mim, um momento de transformação pessoal e profissional. Só gratidão!

Agradeço imensamente à Professora Doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz que me acolheu com muito carinho quando cursei a primeira disciplina como aluna especial deste programa. Agora, colaboradora para a concretização dessa dissertação, de um sonho, fazendo parte da minha banca de qualificação e defesa. Obrigada!

À Professora Doutora Izabella Mendes Sant'Ana por aceitar fazer parte da minha banca de qualificação e da banca de defesa enriquecendo e incentivando à pesquisa, pelo apurado olhar. Assim concluo com importantes contribuições. Agradecida!

À Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues todo o meu carinho e respeito! Obrigada, professora, por fazer parte da concretude de um sonho participando da minha banca de qualificação e, agora, de defesa. Muito, muito obrigada a você por ter oportunizado, durante um semestre, no estágio docente, momentos de aprendizados com as/os estudantes do curso de pedagogia. Gratidão, “gentelinda”!

Diante desse desafio durante dois anos quero, também, agradecer à Professora Doutora Maria Abádia da Silva que tive oportunidade de fazer duas disciplinas e aprendi muito e fez com que eu tornasse uma pessoa mais forte nesse percurso acadêmico. Lembrarei de ti com muito carinho. “Sigamos”!

Às minhas colegas de mestrado, pelos momentos de escuta, incentivo e aprendizado. Agradeço à Luana Rosa, Viviane Carrijo e Graziela Martins por acreditar que a educação se faz acompanhada. Obrigada, meninas!

Por fim, agradeço aos 36 professoras e/ou professores que participaram voluntariamente dessa pesquisa, apesar de tantos desafios, oportunizaram a concretude dessa dissertação, acolhendo as/os estudantes autistas em suas salas de aula e, assentindo a concretude da inclusão escolar nas escolas públicas de ensino do DF. Foram momentos de reviver a rede e ser acolhida. Meu muito obrigada!

A formação continuada traz a possibilidade da imortalidade da obra da docência e de sempre continuar o vir a ser (CURADO SILVA, 2022).

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) em nível de mestrado acadêmico, integrante da linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e vinculada às pesquisas do Grupo de Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/ Pedagogos (GEPFAPE), constituindo um dos projetos que integram a linha 3 Formação Continuada: Estudo de Concepções. Tem como título *Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes TEA's dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal*. É um estudo que busca desvelar e, tem, como objeto de investigação a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal (DF). A metodologia é de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa, a partir do levantamento bibliográfico, pesquisa documental e, também, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, com base nos pressupostos do método Materialismo Histórico- Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram analisados por meio da análise estatística pelos softwares Excel 2013 e R versão 3.3.2. Este arcabouço tem como objetivo geral analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos que atuam na SEEDF em Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes autistas, buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades. E os objetivos específicos foram: i) Conhecer e categorizar as produções realizadas em suas potencialidades e limitações para o fortalecimento do objeto de pesquisa. ii) Identificar as concepções de formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's; iii) Investigar como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada no trabalho docente, em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas ofertadas pela Rede Pública de Ensino do DF. Como sustentáculo epistemológico pautamos a partir dos estudos desenvolvidos pelos autores Vásquez (1968); Curado Silva (2014 a 2020); Mantoan (2015); Kassar (2011); Kassaki (2020); Mazotta (2010); Gaiato (2019); Silva, Gaiato e Reveles (2012), Vigotski (1995, 2021) entre outros. Com base nas análises realizadas, a partir da participação e das falas das/ dos partícipes da pesquisa, pela análise categorial, os compêndios que revelaram três eixos dialéticos, a saber: i) Ser professor (a) na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's; ii) Marcas do trabalho docente inclusivo em atendimentos aos estudantes autistas: ensinar e aprender; iii) Formação continuada para o exercício da docência com estudantes autistas: possibilidades e desafios. As conclusões apontam que a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar em atendimento às/os autistas no âmbito educacional do DF as/os profissionais buscam a formação continuada numa perspectiva individual, atendem as/os estudantes, em alguns momentos, sem a formação específica. Há uma formação ofertada pela EAPE, mas precisa ser ampliada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada Docente. Inclusão Escolar. Autismo. Práxis docente. DF.

ABSTRACT

This research is linked to the Post-Graduate Program in Education at the University of Brasilia (PPGE/FE/UnB) in the level of Academic Master's Degree, which is part of the research line Teacher Profession, Curriculum and Evaluation (PDCA) and linked to the research of the Research Group on Training and Performance of Teachers/Pedagogues (GEPFAPe), constituting one of the projects that integrate line 3 Initial and Continuing Education: Study of Conceptions. It is entitled Continuous Teacher Training for School Inclusion with ASD Students from the Initial Years of Elementary School in the Distrito Federal. It is a study that seeks to unveil and, as an object of investigation, the continuous teacher training in the perspective of school inclusion with autistic students in the early years of elementary education in the Federal District (DF). The methodology is both quantitative and qualitative in nature, based on a bibliographic survey, documentary research and also the application of a questionnaire and semi-structured interviews, based on the assumptions of the Dialectical Historical Materialism method and the Historical-Cultural Theory. The data were analyzed through statistical analysis by Excel 2013 and R version 3.3.2 software. This framework has the general objective of analyzing the process of continuing education of teachers and effective teachers who work in SEEDF in Inclusive Common Classes, in the early years, with autistic students, seeking to raise the elements that limit this process as well as the possibilities. And the specific objectives were: i) To know and categorize the productions in their potential and limitations for the strengthening of the research object. ii) To identify the conceptions of continuing education in the perspective of school inclusion with autistic students; iii) To investigate how the effective teachers and effective teachers experience the continuing education in the teaching work, in relation to the perspective of school inclusion with autistic students offered by the public education network of the Federal District. As an epistemological support we based on the studies developed by the authors Vásquez (1968); Curado Silva (2014 to 2020); Mantoan (2015); Kassar (2011); Kassaki (2020); Mazotta (2010); Gaiato (2019); Silva, Gaiato and Reveles (2012), Vigotski (1995 to 2021) among others. Based on the analyses performed, from the participation and the speeches of the research participants, by categorical analysis, the compendiums that revealed three dialectical axes, namely: i) being a teacher in the perspective of school inclusion with autistic students; ii) Marks of the inclusive teaching work in care of autistic students: teaching and learning; iii) Continuing education for the exercise of teaching with autistic students: possibilities and challenges. The conclusions point out that the continuous teacher training education in the perspective of school inclusion in care for autistic students in the educational context of DF, the professionals seek continuing education in an individual perspective, attending the students, sometimes, without specific training. There is a training offered by EAPE, but it needs to be expanded.

KEY- WORDS: Continuing Teacher Training. School inclusion. Autism. Teaching prax. DF.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro de coerência da pesquisa: tema, título, objetivos gerais e específicos, percursos metodológicos e sessões.....	31
Quadro 2- Perfil das/ dos docentes participantes da entrevista semiestruturada.....	39
Quadro 3- Ferramentas de gestão: missão, visão e valores da SEEDF.....	42
Quadro 4 - Coordenações Regionais de Ensino e a abrangência das Regiões Administrativas do Distrito Federal	44
Quadro 5- Contextualização do processo histórico de compreensão das ações e tratamentos da pessoa com deficiência	48
Quadro 6- Formas de atendimento no ensino público do DF na educação básica.....	61
Quadro 7 – Categorias e formas de atendimento dos estudantes NEE’s no ensino público do DF na educação básica	64
Quadro 8- Formação de turma do ensino fundamental (anos iniciais) em classe comum inclusiva com estudantes TEA’s no DF	66
Quadro 9- Quantidade de trabalhos publicados por ano sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão com estudantes TEA’s.....	73
Quadro 10- Formação continuada docente no Brasil: tendências e perspectivas epistemológicas	91
Quadro 11- Documentos internacionais oficiais para efetivação da inclusão escolar	110
Quadro 12 - Documentos nacionais oficiais para a efetivação da inclusão escolar	111
Quadro 13– Documentos normativos sobre políticas públicas de formação docente na perspectiva da inclusão	117
Quadro 14- Cursos ofertados pela EAPE sobre o TEA (2012-2022).	127
Quadro 15- Diferenças nos critérios de diagnóstico do autismo entre o CID 11 e o DSM 5 133	
Quadro 16- Documentos oficiais do DF para a efetivação da inclusão escolar/TEA	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – CRE's, quantitativo de escolas classes/ CCI/TEA, docentes participantes e questionários respondidos	36
Tabela 2- Quantidade de escolas de ensino fundamental (anos iniciais) por Regiões Administrativas em relação à Coordenação Regional de Ensino	46
Tabela 3- Número de matrículas de estudantes TEA's- SEEDF-2019/2020.....	56
Tabela 4- Dados de levantamento bibliográfico por descritores nos bancos de dados e eventos (2016-2021)	70
Tabela 5- Dados de levantamento bibliográfico por descritores e filtros (2016- 2021)-2.....	71
Tabela 6- Número de trabalhos científicos encontrados nas bases de dados (2016-2021)	71
Tabela 7 – Matrículas na educação especial por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação (2015 a 2019).....	122
Tabela 8 – Opinião sobre a inclusão dos estudantes TEA's	155
Tabela 9 - Itens correlacionados ao trabalho docente e inclusão.....	163
Tabela 10- Sentimento no trabalho com estudantes TEA's	168
Tabela 11 – Realizações no trabalho com estudantes TEA's	169
Tabela 12 – Estratégias e recursos didáticos no trabalho pedagógico com estudantes TEA's	172
Tabela 13 – Desafios/ Dificuldades no trabalho com estudantes TEA's	173
Tabela 14 – Estratégias no trabalho com estudantes TEA's versus participação em formação continuada TEA.....	174
Tabela 15 – Dificuldades no trabalho com estudantes TEA versus participação em formação continuada TEA.....	175
Tabela 16 – Formação continuada para trabalhar/ TEA.....	177
Tabela 17 – Questões correlacionadas à formação continuada/ TEA	184
Tabela 18 – Melhor formato para uma formação continuada com TEA.....	185
Tabela 19 – Tempo de SEEDF versus Participação em formação continuada/ TEA.....	187
Tabela 20- Tempo de Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas versus Participação em formação continuada /TEA.....	188
Tabela 21 – Sentimento no trabalho com estudantes TEA's versus participação em formação continuada/ TEA.....	190
Tabela 22 – Realizações no trabalho com estudantes TEA's versus participação em formação continuada/ TEA.....	190
Tabela 23 – Participação em formação continuada TEA versus Questões correlacionadas à formação continuada TEA.....	191
Tabela 24- Melhor formato de uma formação continuada vs Participação em formação continuada/ TEA.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Total de estudantes com algum tipo de deficiência/altas habilidades atendidas no sistema educacional do DF.....	60
Gráfico 2- Quantidade de trabalhos publicados sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's	72
Gráfico 3- Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TEA ou altas habilidades/ superdotação que frequentam Classes Comuns Inclusivas com ou sem atendimento especializado-BRASIL (2017-2021)	123
Gráfico 4- Números de casos mundial de TEA de acordo com o ano.....	136
Gráfico 5- Perfil das/ dos participantes da pesquisa de acordo com o gênero	146
Gráfico 6- Faixa etária das/ dos participantes da pesquisa	147
Gráfico 7- Formação acadêmica em nível de graduação das/dos participantes da pesquisa.	148
Gráfico 8- Modalidades de ensino na graduação das/dos participantes da pesquisa.....	148
Gráfico 9- Formação acadêmica em nível de pós-graduação das/dos participantes da pesquisa	150
Gráfico 10- Tempo de SEEDF das/dos participantes da pesquisa	151
Gráfico 11- Tempo de Classe Comum Inclusiva em atendimento aos estudantes TEA's	161
Gráfico 12- Sentimento de capacitação em trabalhar com a proposta da inclusão com estudantes autistas	166
Gráfico 13- Participação em formação continuada docente para trabalhar com estudantes autistas nos últimos 5 anos	178
Gráfico 14- Formação continuada possibilitou o preparo para atuar com TEA.....	179
Gráfico 15- Participação em formação continuada TEA versus Sentimento de capacitação/ TEA	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	43
Figura 2- Mapa do Distrito Federal demonstrando as RA's que pertencem a CRE da Ceilândia e a CRE do Plano Piloto	44
Figura 3- Estrutura educacional do ensino público no DF na Educação Básica	58
Figura 4- Categorias e subcategorias analíticas dos trabalhos científicos nas bases de dados (2016-2021)	78
Figura 5- Organograma da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do DF/ EAPE.	126
Figura 6- Nuvem de palavras sobre a visão de ser professora/ professor em uma escola inclusiva	153
Figura 7- Nuvem de palavras sobre a capacitação em relação à inclusão com estudantes TEA's	167
Figura 8- Nuvem de palavras da participação em formação continuada nos últimos 5 anos	178
Figura 9- Nuvem de palavras o que a formação continuada possibilitou na atuação com estudantes autistas	180
Figura 10- Nuvem de palavras da importância da formação continuada para atuar junto ao TEA	181
Figura 11- Nuvem de palavras como deve ser a formação continuada para atender os estudantes autistas	186

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Excepcionais
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Campanha de Erradicação de Favela
CID	Classificação internacional de Doenças
CRE's	Coordenações Regionais de Ensino
CRE/NB	Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
DEE	Diretoria da Educação Especial
DF	Distrito Federal
Dinfe	Diretoria de Informações Educacionais
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENB	Escola Normal de Brasília
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENE's	Escolas de Natureza Especial
FUNAP	Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/ Pedagogos
GT's	Grupos de estudos
GESFORT	Linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
OP	Orientação Pedagógica
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Perspectiva da Educação Inclusiva
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

RA's	Regiões administrativas
SRM	Sala de Recursos Multiprofissionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão	
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEGOV	Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal
SEMESP	Secretaria de Mobilidades Específicas de Educação
SIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de recursos multifuncionais
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE's	Unidades de Ensino
UEE's	Unidades de Ensino Especial
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UNIPAMPA	Universidade Federal de Pampas
UNIPLAT	Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação
UNIOSTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
SEÇÃO 1- PARA COMPREENDER O OBJETO	23
1.1-A construção do objeto.....	23
1.2-O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa	32
1.3-Contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa	41
1.3.1 Estudantes atendidos pela PNEEPEI no âmbito educacional do DF	47
1.3.2- Estrutura organizacional da inclusão escolar do DF: entre permanências e rupturas	57
SEÇÃO 2- DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS: ESTADO DO CONHECIMENTO	68
2.1- A tríade: formação continuada – inclusão escolar – autismo	68
2.2- Sistematização bibliográfica das produções do estado do conhecimento	74
2.3- Análise à luz das categorias e subcategorias	77
2.3.1- Políticas públicas da inclusão escolar	78
2.3.2 – Trabalho docente quanto à prática docente e à OTP	80
2.3.2.1 Prática docente.....	82
2.3.2.2- Organização do Trabalho Pedagógico.....	83
2.3.3- Ser professor na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas.....	84
2.4. Síntese geral: o que as pesquisas sinalizam sobre os autores de referência para a formação docente no Brasil	86
SEÇÃO 3- ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS MARCOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS NA TRÍADE: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE-INCLUSÃO ESCOLAR-AUTISMO	89
3.1- Formação continuada docente: perspectivas epistemológicas no Brasil em um breve histórico	89
3.1.1. Da racionalidade teórica à racionalidade técnica: uma utópica autonomia profissional	94
3.1.2- Epistemologia da prática: professor/ professora reflexivo em quê?	96
3.1.3. Epistemologia da práxis: crítico-emancipadora como princípio formativo	103
3.2 A formação continuada docente e políticas públicas nacionais e internacionais na perspectiva da inclusão escolar.....	106
3.2.1- No tempo da inclusão e o contratempo da Lei 10.502/2020.....	113
3.2.2 Políticas públicas e programas de formação continuada no Governo Federal	116
3.2.3 Programa de formação continuada no governo do Distrito Federal	124
3.3- Contextualizando o estudante TEA em relação à inclusão escolar e à formação continuada no DF	128
3.3.1- Da historicidade ao diagnóstico e prevalência no DF e no Brasil.....	129
3.3.2- Documentos oficiais do DF para a efetivação da inclusão escolar do estudante TEA	

.....	138
SEÇÃO 4- OS MARCOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO PÚBLICO DO DF EM ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES AUTISTAS.....	142
4.1. Ser professor (a) na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas.....	144
4.1.1- Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	145
4.1.2- Visão da educação inclusiva nas escolas públicas do DF	151
4.2- Trabalho docente inclusivo com estudantes autistas: ensinar e aprender	160
4.2.1- As marcas do trabalho docente na inclusão escolar com estudantes autistas.....	166
4.2.2- Práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes autistas	170
4.3- Formação continuada para o exercício da docência com estudantes autistas: possibilidades e desafios	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO	211
APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS: QUESTIONÁRIO	212
APÊNDICE C- INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS: ENTREVISTA.....	220
ANEXO A- AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA	222
ANEXO B- QUANTITATIVO DE ESCOLAS CLASSES EM ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES TEA’S NAS CLASSES COMUNS INCLUSIVAS NA CRE/ CEILÂNDIA	223

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) em nível de mestrado, pertencente à linha de pesquisa - Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Essa investigação está relacionada à construção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/ Pedagogos (GEPEFAPE).¹ Fomentando um dos projetos que compõe à Linha 3 de pesquisa “ Formação Continuada: Estudos de Concepções”. Pretendemos como objeto de busca a formação continuada docente no contexto da inclusão escolar em Classes Comuns Inclusivas², nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com estudantes TEA’s³ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Com o intuito de explicar ao leitor, os caminhos percorridos em nosso trajeto acadêmico, as informações seguintes explicitam elementos como eixos de discussão, método e metodologias que possibilitarão responder à questão central, o objetivo geral: *analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades*. E, também, às questões secundárias, a saber: i) - Conhecer e categorizar as produções científicas realizadas em suas potencialidades e limitações para o fortalecimento do objeto de pesquisa; ii) Identificar as concepções de formação continuada

¹ Sua origem vem da necessidade de investigar o campo da formação de professoras e professores, especifica entre as políticas, concepções e práticas, procurando produzir e divulgar conhecimentos que tragam análises e propostas para o avanço nos projetos de formação e o delineamento epistemológico do campo de formação de professores. No conjunto de seus estudos, aborda as temáticas: identidade profissional, trabalho docente, profissionalização, políticas públicas, gênero, formação de professores, função docente, formação continuada. As investigações são realizadas tendo como base uma abordagem sócio histórico dialética, a partir da qual vêm produzindo conhecimentos significativos. Endereço eletrônico: <https://gepfape.com.br>.

² As Classes Comuns Inclusivas, como chamada no DF, é prevista na estratégia de matrícula e é publicada no final de cada ano para ser usada no início do ano subsequente. É constituída por estudantes oriundos das classes comuns ou das classes especiais e atendem estudantes com deficiências (DI, DF, DMU, DV, DA, TEA e estudantes AH/SD). A modulação dessa turma é prevista a redução de estudantes no ensino público da educação básica do DF. Esses alunos são matriculados em Classe Comum Inclusiva, o que dá direito a redução no número de alunos que não apresentam essas características (Resolução CEDF nº 1 de 28/03/2018).

³ A partir do 5º Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), o Autismo passou a ser classificado como Transtorno do Espectro Autista- TEA. Para o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais. O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, p. 75)

docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's; iii) - Investigar como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada no trabalho docente em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's ofertadas pela rede pública de ensino do DF.

No Brasil, historicamente as discussões sobre a formação continuada de professoras e professores tem sido marcada por avanços e retrocessos que reverberam em uma escassa atuação docente, principalmente na perspectiva da educação inclusiva escolar com estudantes autistas. Conhecer os condicionantes teóricos e filosóficos associados à prática profissional pode dar sentido a uma nova realidade: a inclusão escolar. Sendo assim, conhecer a elaboração de conhecimentos na perspectiva da educação inclusiva contribui com a profissionalidade das/dos docentes que atuam nesse contexto.

Assim, a formação continuada docente, parte integrante da função da professora e do professor, em um contexto inclusivo, necessita de processos e ações por meio de estudos e pesquisas para a reversão de políticas públicas implementadas no país, desde 1990, em um contexto (neo) tecnicista (FREITAS 2018; EVANGELISTA, 2019) constituída na reflexão sobre a prática, em detrimento a concepções que constata o professor e a professora com intelecção transformadora (GIROUX, 1997) com autonomia profissional (CONTRERAS, 2012), em uma atitude libertária (FREIRE, 2011) e, ainda, emancipadora-crítica (VÁZQUEZ, 2011; CURADO SILVA 2014, 2018, 2019 e 2020) em um processo histórico e inacabado.

Nesse contexto, a formação continuada de professoras e professores há um campo de disputa ideológico que dialogam com a realidade concreta, compreendendo-a e mostrando às suas contradições entre a prática e a teoria. Daí a justificativa de ampliar e explorar essa temática a nível da educação pública local de tal forma que o prosseguimento nos processos formativos docentes, em tempos e espaços diferenciados, se fazem consideráveis a nova estrutura organizacional do DF. Com isso, contemplamos a partir desse novo contexto educacional a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar em atendimento às/aos estudantes autistas no intuito de aprofundamento e construção de conhecimentos acadêmicos e científicos a cerca deste objeto.

Para esse propósito, a investigação dessa pesquisa, perpassou pelo a aplicabilidade das metodologias de abordagem qualitativa e quantitativa, por meio do levantamento bibliográfico e pesquisa documental, em consonância aos instrumentos das coletas de dados: a aplicação do questionário e a realização da entrevista semiestruturada com base dos pressupostos do método Materialismo Histórico-Dialético que conduz à compreensão dos

fatos e da realidade da educação em um processo histórico e não linear a partir da materialidade dos fenômenos para contemplar conhecimentos importantes em relação à totalidade em que estamos inseridos, pautados na fundamentação teórica de Vigotski. Desta feita, para melhor compreensão da proposta de pesquisa, designamos o caminho e a estrutura, em um movimento de investigação, dividimos essa dissertação de mestrado em quatro eixos, que correspondem quatro seções.

A **primeira seção**, intitulada *Para Compreender o Objeto* perpassamos por três partes e tem como propósito de expor o contexto em que se dispõe a pesquisa, a saber: i) a primeira parte apresenta a construção do objeto, ou seja, contém os caminhos trilhados a partir de um breve memorial, pontos de vista relativos ao ii) método e aos procedimentos metodológicos da pesquisa. E, por último, iii) o contexto e o perfil dos sujeitos da pesquisa que desdobramos em dois momentos: estudantes atendidos pela PNEEPEI no contexto educacional do DF e a estrutura organizacional da inclusão escolar do DF.

O segundo eixo, a **segunda seção**, chamamos de *Estado do Conhecimento: Diálogo entre outras Pesquisas*. Nele, identificamos e analisamos o que foi produzido nas pesquisas do âmbito educacional, no recorte temporal entre 2016 a agosto de 2021 sobre a **formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas**, em delimitados dados de base para conhecermos as perspectivas, avanços e lacunas frente ao objeto de estudo. Para isso, realizamos o Estado do Conhecimento o qual concedeu a oportunidade de verificarmos o que se produziu e o que foi pesquisado sobre a formação continuada docente, a inclusão e suas aproximações, de acordo com o objeto de estudo.

Os levantamentos propostos foram em dissertações, teses e artigos armazenados nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) - Grupo de Trabalho (GT) 8- Formação de Professores e Grupo de Trabalho (GT)15-Educação Especial, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por serem mais atualizados.

No terceiro ponto, na **terceira seção**, com o título *Análise e Construção dos Marcos Teóricos e Históricos na Tríade: Formação Continuada Docente- Inclusão Escolar- Autismo* apontamos as concepções epistemológicas que embasam a formação continuada docente no Brasil sob o ápice neoliberal e, também, uma análise documental sobre as políticas públicas e a formação continuada sobre a inclusão escolar. E, também, sobre os programas de formação docente nos âmbitos federal e distrital. Além disso,

tratamos algumas reflexões em torno da Lei nº 10.502/2020- Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o Aprendizado ao Longo da Vida, suspensa em outubro de 2020. Nesse percurso, concluimos a seção 3, permeados pela contextualização do estudante autista em relação à inclusão escolar e a formação continuada no DF.

Por fim, na **quarta sessão**, intitulada *Os Marcos da Formação Continuada Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva nos Anos Iniciais no Ensino Público do DF em Atendimento aos Estudantes Autistas*, nesta última seção, compreendemos o movimento dialético na formação continuada das professoras e dos professores nas escolas públicas do DF na perspectiva da inclusão escolar em atendimento aos estudantes autistas. Pretendemos responder às perguntas: Quais são os cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e a constituição de suas categorias no trabalho docente contemporâneo? Quem são os docentes que trabalham com esse público-alvo? Qual a relação entre as perspectivas de formação continuada, em disputa, a partir dos princípios da epistemologia da práxis na formação de professores?

Além disso, alcançamos a relação da procura no panorama à formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar. Propomos articular, explicar, discutir, apresentar os dados a partir das vivências das professoras efetivas e dos professores efetivos com o conhecimento já produzido e apresentado, sintetizando categorias, apontamentos e perspectivas.

Desse modo, considerando a oportunidade de cursar o mestrado em Educação em um contexto histórico, as quatro sessões, detalhamos elementos elencados para responder à indagação: ***Quais as possibilidades e os desafios da formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas da Rede de Ensino Público do Distrito Federal (DF) com estudantes TEA's nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?***

SEÇÃO 1- PARA COMPREENDER O OBJETO

1.1-A construção do objeto

Para melhor compreender a necessidade de estudar esse objeto de pesquisa usarei a primeira pessoa do singular para escrever algumas linhas, explicitando a minha trajetória pessoal, formativa e profissional que interferiram na minha objetividade e subjetividade, engendrados por aspectos tecidos por diferentes trajetos de vida, que nos moldam até o momento presente. Por conseguinte, sendo importante a recapitulação de nossas vivências educativas pelas marcas da profissionalidade docente.

Filha de nordestinos, meu pai analfabeto e minha mãe formada em Ciências Contábeis. Ambos funcionários públicos federais em Brasília, cidade que constituíram à sua família quando vieram para a construção da capital. Devida a condição de analfabetismo de meu pai, fui impulsionada desde criança a ser professora. Eu que lia as notícias para ele, fazia sua lista de materiais, já que ele era eletricitista predial em um órgão público militar e, ensinava escrever seu nome completo para que ele pudesse trocar sua carteira de identidade com a intenção de amenizar a marginalização social, assim, um passaporte para a cidadania.

Impulsionada pelo meu sonho e pelo sonho dos meus pais, fiz meu ensino médio, na época 2º grau, na Escola Normal de Brasília (ENB) que concluí em 1988. Após o término desse ciclo, um ano depois, passei no concurso da antiga Fundação Educacional do DF, ingressei em março de 1990 quando trabalhei na zona rural da Coordenação Regional do Núcleo Bandeirante, na Escola Classe Cerâmica da Benção, cidade da Agrovila São Sebastião, por dois anos, em regime de 40 horas em um turno descrito como turno da fome⁴, caracterizando a precarização do trabalho docente na capital federal. Nessa época, no turno noturno, fazia o curso de pedagogia no Centro de Ensino Unificado de Brasília, faculdade privada do DF. Durante o período de atuação na rede pública de ensino fiz duas pós-graduações: Coordenação e Supervisão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Empresarial, ambas em instituições privadas.

Durante o período que estive em atuação na rede pública de ensino no magistério de 1º ao 5º anos do ensino fundamental I, mais de três décadas, transitei por diversas funções: Vice-Diretora, Coordenadora Local e Coordenadora Intermediária na Unidade de Educação Básica (UNIEB), nível intermediário da SEEDF, função que tive a oportunidade de desenvolver um

⁴ Esse turno se caracterizava pela duração da aula de 3 horas. E o profesora e/ ou professor trabalhava no horário do seu almoço, que compreendia de 11 h 30 min. às 14 h 30 min.

trabalho junto à Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), e, em regência de classe. Todas, em sua maioria, na Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (CRE/ NB) e três anos CRE/ Gama.

Em maio de 2020, em pleno período pandêmico acometida pela COVID 19, aposentei da SEEDF, após mais de trinta anos de magistério na rede pública de ensino do DF. Desses, vinte e cinco em sala de aula, como professora do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais; justificando a escolha dessa etapa de ensino para a realização dessa pesquisa empírica.

Durante esse percurso, em regência de classe, trabalhei em Classes Especiais⁵, dada pela integração escolar. E, em Classes Comuns Inclusivas, fomentada pela perspectiva da educação inclusiva com atendimento aos estudantes ditos “normais” e com diagnósticos; ambas as modalidades de atendimento educacional nas escolas públicas do DF. Em 2009, pela implementação da PNEEPEI em 2008, tive o primeiro contato com estudantes com deficiência intelectual, pessoas com surdez e deficiência múltipla; público-alvo da Educação Especial. A partir daí, com o olhar mais clínico, percebi diversas situações antagônicas no contexto escolar a discrepância que há entre o que se prega e o que realmente tem acontecido dentro do âmbito educacional. E, a partir desse período, interessei por estudar assuntos correlacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

Por esse motivo e tantos outros, em 2016, fui tocada quando todos os dias ao adentrar na escola tinha uma criança que não entrava em sala e ficava um bom período chorando no pátio da escola ou quando voltava para casa com sua mãe. Sensibilidade com o fato, ao procurar informações daquele estudante na direção escolar e compreender o motivo do comportamento fui informada que ele tinha o diagnóstico de TEA. A primeira vez que ouvia tal termo.

A partir dessa observação, com o olhar mais apurado, presenciei outras situações oponentes quanto a esse público-alvo da Educação Especial dentro do contexto escolar, como: a rotatividade docente que atuava nas Classes Comuns Inclusivas por ser, em sua maioria, professoras e/ou professores em contrato temporário. Salientamos que esse docente não tem vínculo com a carreira do magistério público e seu vínculo empregatício é por tempo

⁵ Classes Especiais são classes de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TEA, DV ou SC, sem seriação, com modulação específica, criada com autorização da SUPLAV após parecer da SUBIN e da SUGEP. Para a enturmação dos estudantes em Classe Especial a diferença de idade deverá ser de no máximo 4 (quatro) anos, respeitando sua etapa/modalidade. Durante o período de permanência nessa classe, o estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os demais estudantes das classes comuns inclusivas. ESTRATÉGIA DE MATRÍCULA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF- 2022/ SEEDF. Vale ressaltar, que, na conjuntura educacional do DF, ainda há essa forma de atendimento em 2022.

determinado condizente à carência, somente será configurado nos períodos em que houver efetiva prestação de serviço de docência pelo professor contratado temporariamente (DISTRITO FEDERAL, 2021).

A contratação de professor(a) substituto (a), nos termos do inciso IV do artigo 2º da Lei 4.266, de 11 de dezembro de 2008, será feita exclusivamente para o exercício da docência, nas UEs/UEEs/ENEs da Rede Pública do Distrito Federal, em suas unidades conveniadas e/ou unidades parceiras com as quais a SEEDF mantenha vínculo sob publicação e vigência de Termo de Cooperação Técnica ou Portaria Conjunta, vedado o aproveitamento do contratado em outra área da Administração Pública (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Outro ponto relevante, essas classes, geralmente, sobravam no processo da escolha de turma e na distribuição de carga horária efetivada por uma portaria anual ⁶para esse fim, elaborado conjuntamente pelo governo do DF e o Sindicato dos Professores, no início de cada ano letivo. Além da rotabilidade docente, como citado anteriormente, outro aspecto percebido e tão importante, devido a sua interferência no processo ensino-aprendizagem desse estudante TEA é a percepção da irritabilidade docente diante das crises e fugas desse estudante marcado pela inexperiência, pela falta de conhecimento em relação ao transtorno e a descontinuidade do trabalho pedagógico; pontos importantes e inerentes para o desenvolvimento social e pedagógico desse discente em questão.

Diante do que era presenciado, comecei a notar que se configurava em torno do processo educacional era o imediatismo, a resolução de problemas, que iam aparecendo dentro do contexto escolar, pressupondo já carregarem arcabouço teórico absoluto para firmarem às suas práticas, e, a não elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) previsto na Lei de Diretrizes e Base (LDB)/1996. Este, sendo, documento obrigatório dentro da Rede Pública de Ensino com a finalidade da organização do trabalho pedagógico com a pretensão de superar os conflitos, consoante com as práticas, sem negar a historicidade e as contradições da realidade educacional. Promovendo, assim, um trabalho coletivo importante para, de fato, alcançar os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com bases sólidas hegemônicas; afinal tínhamos uma nova configuração educacional: a inclusão escolar.

Então, a partir disso, comecei a formular vários questionamentos que me exasperava: *Será que essa professora, esse professor tem o conhecimento pedagógico apropriado para*

⁶ A portaria anual de escolha de turmas é um documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal que regulamenta a distribuição de carga horária, a escolha de turmas e o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos em toda a Rede de Ensino Público, entre outras determinações.

trabalhar no contexto da Classe Comum Inclusiva com esses estudantes? Como está sendo essa formação continuada docente? Qual a visão da/do profissional que atua em Classe Comum Inclusiva com estudantes TEA's? Sentem-se desafiadas (os) e/ou desanimadas (os)?

Então, no mesmo ano, fui em busca de espaços formativos para colaborar com a educação inclusiva e compreender àquele indivíduo TEA que se mantinha dentro do espaço, agora, inclusivo, mas, muitas vezes, permanecia na invisibilidade reforçado pela implantação de currículos homogêneos, por uma formação continuada docente saturada de técnicas e estanque de uma perspectiva filosófica mais humana e interacionista como defendida por Vigostki (1997). Todavia, intuitivamente permeado por uma formação de um sujeito para o mercado de trabalho e sua lucrabilidade, longínquo de um trabalho pedagógico que atravessasse os princípios da emancipação (VÁSQUEZ, 2011), autonomia profissional (CONTRERAS, 2012) e uma atitude libertária (FREIRE, 2011).

Assim, ingressei em cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e em outros cursos conveniados para melhor compreender essa/esse estudante TEA dentro da perspectiva inclusiva escolar. Encontrei formações importantes, mas, apenas com base na perspectiva da racionalidade técnica, tornando o processo de ensino-aprendizagem dessa/desse estudante sinônimo de aplicação de instrumentos e técnicas centrada na transmissão e instrução, sustentada teoricamente com base na pedagogia tecnicista pela corrente do behaviorismo ou na psicologia comportamental tendo como princípio o condicionamento enfatizados pelos estudos de Skinner, por meio do princípio do condicionamento estímulo-resposta, baseado no associacionismo, que buscava um resultado uniiiforme, tão fortemente compreendida no contexto histórico da época.

Diante desse desafio, no mesmo ano, no segundo semestre, ingressei em outro curso oferecido pela EAPE: *Pesquisa entre a Prática e a Teoria na Educação Inclusiva*. Quando tive oportunidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos/práticos e comecei a questionar a minha práxis pedagógica diante daquele desafio que tinha de ser elaborado e transformado.

Então, durante este curso, surgiu a oportunidade de escrever o meu primeiro artigo *Ação e Reflexão Sobre as Atividades Pedagógicas Realizadas com um Estudante com Transtorno do Espectro Autista*⁷ (até o nome questiono hoje!). Daí incentivada a isso, participei, também, de congressos e seminários em consonância à temática. Na verdade, me tornei ativista da causa

⁷ Disponível na Revista Com Censo-Estudos Educacionais do Distrito Federal. ISSN 2359 2494/ março de 2018.

autística. Com isso pensei que ia ter voz dentro do contexto escolar que eu fazia parte, oportunizar o debate, mas, sem sucesso.

Após a publicação desse artigo para melhor compreender a minha práxis-algo tão importante e específico-verifiquei que a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar vinha apresentando inúmeras situações desafiadoras para as/os profissionais da educação, especificamente a/o docente. Este, formado pela concepção da racionalidade técnica e pela epistemologia da prática, que discutiremos mais a diante, fortalecia a discussão da escola para um grupo de estudantes homogêneos, por meio de competências ao saber-fazer e evidências científicas no pragmatismo, que se configurava em políticas públicas neoliberais, centrada no modo de produção capitalista. Agindo, assim, de forma contraditória à materialidade do trabalho docente ao novo contexto escolar inclusivo.

Para elucidar o que está sendo posto, valer-nos-emos por intermédio de ORRÚ (2017) aponta que “a inclusão não se contenta em acontecer pelo simples estar do excluído no espaço de todos. Em outras palavras, não existe meia inclusão [...]” (ORRÚ, 2017, p. 69). Para a mesma autora “a inclusão é um conjunto de ideias e de ações que se combinam e produzem a materialização do ato conumado sem exceções, discriminações e esquivos. Por isso ela é complexa, porém não utópica, a inclusão é a materialização da mais genuína humanização” (ORRÚ, 2017, p. 69), ou seja, não somente pela efetivação e pelo cumprimento de leis mas, pelo respeito, valorização e compreensão da diversidade humana entendendo a/o estudante como um sujeito único em seu processo de aprendizagens diferenciadas.

Por isso, diante de diversas conjunturas desafiadoras para as professoras e os professores ao acolher uma diversificação de sujeitos no âmbito escolar, a trajetória dessas/desses estudantes com deficiência/ transtorno, tem ocorrido de maneira lenta, mesmo estando em uma escola reformulada na perspectiva da escola inclusiva, gerando contradições e inquietações. Por esse motivo, nesse novo contexto escolar inclusivo, longe de ser um modismo, implica na reorganização do trabalho pedagógico, na reformulação da formação continuada de professoras e professores em bases sólidas e sabidas atreladas às condições de trabalho, relacionadas ao conhecimento socialmente útil para as/os docentes e para as/os estudantes diagnosticados ou não, em um espaço cultural e coletivo que é a escola. Por conseguinte, garantindo o seu direito de participação absoluta e efetiva na sociedade contemporânea, por um convívio escolar e social.

Com meus questionamentos em voga, em 2019, participei do processo de seleção como aluna especial do mestrado do PPGE em Educação da UnB e fui selecionada para cursar a disciplina Profissão Docente: Gênese e Desenvolvimento. Na mesma época, ingressei no

GEPFAPE o qual me senti incentivada e entusiasmada em continuar os meus estudos em torno da minha temática, procurando, ainda, responder aos meus questionamentos.

Nesse percurso, em 2020, já aposentada, participei do processo seletivo para o curso de mestrado em Educação pela UnB, que suscitou o desejo de aprofundar os meus estudos a cerca da temática. Após o processo, ingressei. E, alinhada com a minha orientadora traçamos a materialidade dessa pesquisa.

Então, problematizamos, como questão central dessa pesquisa: *Quais as possibilidades e os desafios da formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas da Rede de Ensino Público do Distrito Federal (DF) com estudantes TEA's nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?* E, intitulada *Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes TEA's dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal*.

Historicamente, socialmente e na educação, a escola, é um espaço coletivo de relações sociais e culturais que recebem todas/os as/os estudantes independente da sua condição de limitação. É dentro da escola que precisamos debater sobre um sistema excludente que é respaldada por uma sociedade dividida por classes e que privilegia os méritos, desconsiderando toda forma de contexto social, coletivo e diversificado. Se faz necessário, também, a discussão, à predisposição, à mudança e à aceitação do diferente, das suas limitações e possibilidades quanto à formação continuada docente.

A educação é considerada, de forma consensual, uma formação humana, ou seja, “uma vez compreendido que o homem é um ser situado, determinado pelas condições dos meios natural e cultural, escapa-lhe a possibilidade de realização do ato educativo” (SAVIANI, 2021, p.17). E é nesse processo educativo que se luta pela igualdade e pela humanização na valorização das relações humanas, que respeite as/os estudantes e o seu ritmo de aprendizado, independente do seu diagnóstico, de forma que cada um se sinta seguro para aprender, permeado por uma construção mútua. A mesma escola que acolhe, humaniza e ensina (FREIRE, 2011).

Em meio a esse contexto, a construção da história da educação inclusiva, contrário à pedagogia tradicional⁸, tem como princípio a oferta do ensino para *todas/os* as/os estudantes, independente de classe, cor, gênero, etnia, sexo e necessidades educacionais especiais (NEE's).

⁸ Pedagogia tradicional, de acordo com Saviani, a escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equalizar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, ao acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2021, p. 5).

Logo, compreende-se que é na escola regular ⁹que se pode combater a discriminação e o preconceito e, é, nela, que estimula e desenvolve a necessidade psicossocial das/dos estudantes diagnosticados ou não. De acordo com Sasaki (1998),

educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p.8).

Por isso, diferentemente da Pedagogia tradicional, a escola inclusiva, na década de 1990, a partir da Declaração de Salamanca (1994) tem a proposta de remover barreiras intrínsecas e/ou extrínsecas às/aos estudantes que nela pertencem e, de acordo com Mantoan (2015) ainda contempla que “o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Assim fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade” (MANTOAN, 2015, p. 26).

Nessa conjuntura, diante do contexto educacional, compreendemos que essas pessoas que já foram renegadas, excluídas e segregadas por muito tempo, por mais de três séculos, necessitam, agora, sair da invisibilidade e garantir o acesso, a permanência, as condições adequadas de ensino-aprendizagem significativa e a participação ativa dentro do âmbito escolar inclusivo independentes de suas características biológicas e sociais. Daí a necessidade de formar professoras e professores dentro da perspectiva que atenda ao processo de inclusão num cenário de democratização (FREIRE, 2011), de emancipação (CURADO SILVA, 2019; VÁZQUEZ, 1968; GRAMSCI, 1932) e de humanização (VIGOTSKI, 1997; MARX 2002; SAVIANI, 2021), ou seja, “o produto do trabalho consiste na realização efetiva do sujeito, na transformação da atividade do sujeito em um objeto social.” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 26). Por isso, escolhemos por pesquisar e debater sobre a formação continuada docente no panorama escolar inclusivo, sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, com estudantes com diagnóstico em TEA.

Antes de adentrarmos na discussão propriamente dita é necessária uma definição sobre

⁹ Escola regular é aquela que atende a educação básica com níveis e modalidades de ensino e faixas etárias definidos.

o conceito de TEA. Entende-se por estudantes autistas,¹⁰ como afirma Gaiato (2018) “que também conhecido como TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), o indivíduo que apresenta sintomas diferentes de socialização inadequada, dificuldade de comunicação e interesses restritos” [...] “É um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele”. (2018, p. 19-20). [...] Pois a criança autista age e pensa de maneira diferente e o seu cognitivo desenvolve de forma fracionada dificultando o planejamento, controle e finalização de uma tarefa devido o comprometimento nas funções executivas.

Vale ressaltar que de acordo com o Manual de Doenças Mentais (DSM)-5, um instrumento que olha como fim no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo TEA, não como meio, possibilitando um padrão de desenvolvimento rígido. O indivíduo com tal diagnóstico varia do nível de suporte 1 ao nível de suporte 3 e tem critérios bem definidos, em dois grupos, a saber: a) déficit's persistentes na comunicação social e interação social em diversos contextos; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Como veremos posteriormente, em detalhes, na **sessão 3, subitem 3.3**.

Contudo, a escola, é um espaço coletivo de relações sociais e culturais que recebem todas/os as/os estudantes, inclusive, as/os autistas, que merecem ser fomentados por uma escola, de fato, inclusiva, em uma proposta de formação continuada na perspectiva da epistemologia da práxis, que rompe o cotidiano institucional alienado e “compreende os projetos de sociedade que estão em disputa ou, ao menos, tenta analisar o nível de permeabilidade ou sensibilidade às questões sociais e humanas” (CURADO SILVA, 2019, p. 47), portanto, a transformação social.

Destarte, nesse arcabouço que essa pesquisa empírica tem como objetivo geral ***analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como suas possibilidades***. E tem como objetivos específicos: i) Conhecer e categorizar as produções científicas em relação ao objeto de pesquisa realizadas em suas potencialidades e limitações para o fortalecimento do objeto de pesquisa. ii) Identificar as concepções de formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's; iii) Investigar

¹⁰ Há uma discussão acerca do termo “pessoa com autismo” e/ou “estudantes autistas”. São vertentes de pensamentos diferentes, não há certo ou errado. Dessa maneira, foi escolhido durante a escrita dessa dissertação o termo “estudante autista”, pois reconhecemos o momento político e histórico considerado à palavra “autista” como uma identidade dentro do transtorno permeados por direitos sociais e mais democráticos. Mas, quando citado por autoras e autores respeitaremos a sua forma de escrita.

como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada no trabalho docente em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas ofertadas pela rede pública do DF.

Para isso, com o intuito de uma discussão clara sobre a temática na tríade *formação continuada-inclusão escolar-autismo* organizamos um quadro de coerência que apresenta a mobilidade sintética, estabelecendo pontos norteadores da pesquisa e que favoreceram para o desenvolvimento e o delineamento da temática no percurso analítico. Desta feita, trazemos o **Quadro 1**, Quadro de coerência da pesquisa, com o propósito de responder à pergunta central.

Quadro 1- Quadro de coerência da pesquisa: tema, título, objetivos gerais e específicos, percursos metodológicos e sessões

Tema: FORMAÇÃO CONTINUADA			
Título			
<i>Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes TEA's dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.</i>			
Questão central		Objetivo geral	
Quais as possibilidades e os desafios da formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas da rede de Ensino público do Distrito Federal (DF) com estudantes TEA's nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?		Analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.	
Seções	Questões secundárias	Objetivos específicos	Percurso metodológico
2	1- O que foi produzido nas pesquisas no Brasil, entre os anos de 2016-2021 sobre a formação continuada docente na perspectiva da inclusão com estudantes autistas e suas relações com o trabalho docente?	1- Conhecer e categorizar as produções científicas realizadas em suas potencialidades e limitações para o fortalecimento do objeto de pesquisa.	. Levantamento bibliográfico (Estado do Conhecimento).

3	2-Quais as concepções de formação continuada no Brasil e no DF no contexto neoliberal e na perspectiva da inclusão com estudantes autistas que embasam o trabalho docente nos anos iniciais do DF?	2-Identificar as concepções de formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's.	. Pesquisa bibliográfica; . Análise documental.
4	3.1-Como é realizada a formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas com estudantes TEA's? 3.2-Como eles vivenciam a formação continuada docente no âmbito da educação inclusiva para o trabalho docente no ensino fundamental do DF?	3- Investigar como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada no trabalho docente em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's ofertadas pela rede pública de ensino do DF.	. Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica; .Aplicação de questionários; . Realização de entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1.2-O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Para debatermos as referências teóricas sobre a tríade *formação continuada docente-inclusão escolar- TEA*, para a construção dessa dissertação, adotaremos os pressupostos básicos do Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2002) e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), ambos, presentes na antogênese dos indivíduos sociais e de possibilidades das mais variadas formas, por meio da reflexão do trabalho e da função docente dentro de uma realidade concreta: a escola pública inclusiva.

Com base nos estudos de Marx (2002), como fundamento metodológico, recorreremos para a realização dessa pesquisa o Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com a corrente marxista pautamos em um método do conhecimento que faz parte das Ciências Humanas que conduz à compreensão dos fatos e da realidade da educação em um processo histórico, em uma concepção de homem no sentido ontológico, decorrendo por um trabalho concretamente criativo, social e transformador; não alienado.

Nesta concepção teórica se faz necessário analisar e entender a constituição da realidade e, ademais, compreender a materialidade dos fenômenos para conceber conhecimentos inerentes à totalidade que estamos entrepostos. Para Kosik (2002) o movimento da realidade se mostra como pseudoconcreticidade, sendo as explicações para a transformação do real, um desafio no processo investigativo. E, também, como afirma Cury (2000),

a dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real, não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana (CURY, 2000, p. 26).

Assim, para a compreensão do fenômeno educativo, na perspectiva do método Materialismo Histórico-Dialético, evidenciamos a importância das categorias como a historicidade, a contradição, a totalidade e a mediação para o conhecimento da existência de uma realidade a ser ultrapassada para prenunciar em um contexto social, econômico e político em condições concretas de cada tempo e lugar. Segundo Cury (2000), “[...] são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação das outras e exposição “(CURY, 2000, p15), portanto, são categorias processuais e dialéticas.

Por isso, partiremos de uma realidade concreta rompendo do pseudoconcreto devida à realidade a ser pesquisada que, a princípio, nos mostra pela aparência fenomênica, imediata e empírica. Por consequência, as categorias permitem ressignificar essa realidade para que distancie da aparência e apreenda a essência do objeto; compreendendo e distinguindo a materialidade do fenômeno.

Fundamentado ao que foi posto, José Paulo Netto (2011) corrobora,

[...] é o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p.22).

As categorias se inserem em um contexto prático que ajudam a entender o todo e nos permite à contemplação e à compreensão da realidade como ela é: de forma concreta, dotada de estruturas, conflitos e contradições.

A **categoria da contradição** reflete o movimento mais originário do real em um movimento histórico, provisório e superável que dialeticamente destrói e constrói conceitos; sendo um elemento-chave da sociedade. Por isso, “todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. (CURY, 2000, p. 31). Não se pode excluir a contradição em uma pesquisa no campo educativo, pois incorre-se a reforçar a ideologia das classes dominantes, tornando-se a análise unilateral-positivista levando ao conservadorismo, eliminando os acontecimentos e alterando seus significados; aderindo a socialização do conhecimento e da ciência.

Por essa razão, esta pesquisa, coerente com o objeto de pesquisa a *formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's* possibilitará por meio de uma lente não somente visualizar o óbvio, mas a antítese do todo, possibilitando reconhecer as incongruências sem reduzi-las por superadas, seus limites e suas possibilidades, são pares dialéticos ¹¹no trabalho docente: a inclusão e a exclusão do indivíduo. Mas, também, pelo não oferecimento do poder público condições benéficas para o desenvolvimento do trabalho docente; fomentadas por resistências e lutas.

A **categoria da totalidade** é entendida a partir da compreensão de que a realidade é totalidade concreta, fundada no princípio: tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes, portanto, o homem não analisa apenas o entendimento do real, mas uma visão dialética com os processos cada vez mais amplo. Como afirma Cury (2000), “a totalidade não é um feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 2000, p.35) que implica a historicização dos fenômenos, e não a partir de si própria.

E é nesse contexto, que essa pesquisa na tríade da *formação continuada docente-inclusão-TEA* não tem somente o propósito de quantificar o tema, mas abarcar os aspectos que fundamentam o objeto de pesquisa, com dinamicidade em um processo histórico dentro de um determinado contexto social, relacional, material e cognitivo.

Portanto, meio da **categoria da historicidade** compreende-se que os fenômenos educativos são históricos, assim, abrange as rupturas, permanências e as contradições diante do tempo-espço nas relações políticas, econômicas e sociais permanentes na sociedade e, concomitante, no âmbito escolar de acordo com as especificidades históricas de cada formação social.

Com isso, nesse movimento dialético podemos esclarecer e entender que a história não é linear e, sim, uma realidade viva e histórica para melhor compreender a formação continuada de professoras e professores na perspectiva inclusão escolar no Brasil e no DF; que movimentos foram realizados e enfrentam desafios do nosso tempo.

Por fim, temos a **categoria da mediação** que “expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo”. (CURY, 2000, p. 43). É uma possibilidade crítica, um exercício de ideias presentes no cotidiano profissional docente e como

¹¹ É uma categoria que está relacionado com elementos que se influenciam mutuamente e que modulam o processo do trabalho pedagógico.

capacidade de direcionar à sua prática profissional; tornando-se “importante instrumento de apoio na transformação social, implica uma conexão dialética entre os elementos da realidade concreta” (CURY, 2000, p. 45). Assim, nessa pesquisa empírica abre-se espaço para teorias existentes e pesquisas realizadas em torno do objeto pesquisado em busca da realidade e totalidade do fenômeno.

É nesse percurso que realizamos a pesquisa e a análise de dados por verificar como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar nas escolas públicas do DF, nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental I. Assim, essa pesquisa nos possibilita o não mediatismo, mas as teorias e as pesquisas já existentes; perpassando da essência e aparência deduzida por Marx (2000).

Desta forma, propomos para atingir os objetivos do objeto de estudo, por meio do movimento de diversas determinações que constituem a realidade, adotaremos o percurso metodológico que acontecerá de forma conjunta à análise categorial dos dados coletados de acordo com o método do Materialismo Histórico-Dialético. Durante a pesquisa realizamos a articulação das abordagens metodológicas com caráter quali-quantitativo, amostral, com sujeitos atuantes em sala de aula. A primeira, refere-se ao conjunto metodológicas perpassando por diferentes referências epistemológicas e analisa os fenômenos a partir de parâmetros e critérios quantificados por ferramentas estatísticas. Sendo um pesquisador observador, sem fazer uma análise dos dados de forma objetiva e subjetiva. A partir daí utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. Para a coleta de dados, utilizamos a aplicação do questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Por meio de um procedimento formal, a pesquisa bibliográfica nos oportuniza a leitura do que foi lido e pensado. Além disso, sonda os domínios teóricos acerca do objeto de pesquisa a ser estudado. Ou seja, é a contribuição de outros autores para o seu objeto de estudo, com o intuito de aprofundar as respostas dos porquês envolvidos na pesquisa. Segundo Gil (2010).

a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2010, p. 45).

No caso da análise documental que nos referimos, a pesquisa documental, é a revisão de documentos antigos ou atuais com o intuito de contextualização histórica, cultural, social e econômica de um determinado local para compreender uma realidade ou fenômeno em

um momento histórico definido; oportunizando, então, a historicidade do objeto de estudo. Em uma investigação e análise na sua essência, como afirma Kripta, Scheller e Bonotto (2015) “são documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados” (KRIPTA, SCHELLER, BENOTTO; 2015, p. 57), para a compreensão dos fenômenos e fonte de evidências que baseiam seus estudos.

Como fase inicial para a coleta de dados fizemos dois percursos metodológicos: a aplicação do questionário e a realização da técnica da entrevista semiestruturada, que têm o intuito de responder o objetivo geral e os objetivos específicos dessa pesquisa empírica. Ambos foram aplicados às professoras efetivas e aos professores efetivos da rede pública de ensino do DF lotados em uma das CRE's selecionadas: Plano Piloto e Ceilândia, que se dispuseram a participar com a assinatura do Termo de Consentimento e Esclarecimento¹² (**Apêndice 1**) de forma voluntária. O primeiro deslocamento, o questionário (**Apêndice 2**), foi realizado com perguntas abertas e fechadas, totalizando 21 questões, com o propósito de responder aos eixos da pesquisa, a saber: i) Eixo 1- perfil do entrevistado; ii) Eixo 2- trabalho docente/inclusão/TEA; iii) Eixo 3: formação continuada/ TEA; Por último, iv) Eixo 4: síntese. Partimos de deslocamentos distintos. Na **Tabela 1** apresentamos o quantitativo de escolas, docentes participantes e questionários respondidos para análise de dados da pesquisa.

Tabela 1 – CRE's, quantitativo de escolas classes/ CCI/TEA, docentes participantes e questionários respondidos

Coordenações Regionais de Ensino	Total de escolas classes	Total de escolas classes/efetivos/CCI/TEA *	Quantitativo de questionários entregues	Quantitativo de questionários recebidos
Plano Piloto	36	13	30	29
Ceilândia	52	08	12	7
TOTAL	86	26	42	36

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O modo para a participação das/dos docentes nas duas CRE's selecionadas Plano Piloto e Ceilândia se diferenciaram, mas, ambas receberam os questionários a serem respondidos no mês de agosto de 2022. Na CRE do Plano Piloto por falta de informações junto à UNIEB, a

¹² O termo de Consentimento e Esclarecimento de acordo com RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 trata do consentimento e do assentimento livre e esclarecido no art. 15, que também estabelece diferentes modalidades de registro, respeitando-se a maior diversidade possível e legítima de formas de interação com os participantes das pesquisas.

pesquisadora percorreu 36 escolas classes da supracitada regional, uma delas obteve a informação via telefônica devida à sua distância, e, a outra, não conseguiu manter contato nem por via telefônica e nem pelas redes sociais por pertencer à zona rural. Esse quantitativo de escolas classes foram pesquisados mediante o site da SEEDF e, também, pelo site das Regiões Administrativas que compõe cada CRE (Ver **figura 1**).

Na CRE/ PP, das 36 escolas classes, localizamos 13 estabelecimentos que correspondiam aos critérios do sujeito da pesquisa, que seriam somente docentes efetivas e efetivos que atuavam nas Classes Comuns Inclusivas em atendimento às/aos estudantes TEA's. Dessa forma, entregamos 30 questionários para as professoras e para os professores que abarcavam o critério supracitado e se colocaram à disposição em participar. Conseguimos a resposta de 29 questionários; totalizando 96,7% dos questionários respondidos e entregues em lócus.

Já na CRE/ Ceilândia o quantitativo de questionários entregues e respondidos perpassou por um percurso diferenciado da CRE anterior. A pesquisadora junto à UNIEB da Educação Especial possibilitou a investigação junto ao setor da Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia (UNIPLAT) da CRE/CEI levantando, assim, 13 escolas dentro da proposta da pesquisa (Vide **Anexo A**). Portanto, ao visitar as escolas localizamos cinco escolas que não dispunham mais da turma específica da pesquisa por motivo de transferência da/do estudante autista ou por a professora e/ou o professor em contratação temporária. Com isso, sobraram 8 escolas classes que correspondiam aos critérios da pesquisa. Nessas, entregamos 12 questionários e obtivemos 58,3% das respostas, totalizando 7 questionários. Durante o levantamento e a visita às escolas percebemos que a maioria dessas/desses estudantes TEA's, nessa CRE, encontravam-se nas Classes de Integração Inversa (Ver **Quadro 6**) outro tipo de oferta para atender o público-alvo em questão.

Esses questionários, devido a volta às aulas de forma presencial, após o momento pandêmico, preferimos entregar de forma impressa e pessoalmente. Vale ressaltar, que nenhum docente se recusou em recebê-lo, em ambas as CRE's. Mas, fatores para a não entrega do questionário foram: o acúmulo de trabalho burocrático/ pedagógico e desinteresse, mesmo que, posteriormente, em comunicação prévia via telefônica ao estabelecimento de ensino para a busca do documento. Nessas escolas fizemos mais de um contato.

O segundo percurso metodológico, as entrevistas semiestruturadas, referenciado em Triviños (1987) que afirma que estas favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas a explicação e a compreensão da totalidade da pesquisa. E, de acordo com Minayo (2001) que corrobora nesse sentido,

as entrevistas podem ser *estruturadas* e *não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema abordado; bem com as estruturadas que pressupõe perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas. (MINAYO, 2001, p.58).

Assim, optamos pela entrevista semiestruturada (Ver **Apêndice C**), realizada por um roteiro previamente elaborado por 12 questões, buscando compreender quem são essas (es) docentes efetivas e efetivos, que atuam junto às/aos estudantes autistas, na perspectiva da educação inclusiva, no ensino público do DF e como é ofertada à sua formação continuada para atuar junto a esse público-alvo da Educação Especial.

O critério de seleção dos partícipes da entrevista semiestruturada foram os mesmos que participaram da resposta dos questionários: sujeitos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, com vínculo efetivo na Rede Pública, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DF, no período de 2022, pertencentes às CRE's de ensino como lócus da pesquisa: Plano Piloto e/ou Ceilândia. Para levantarmos as/os interessadas (os) em participar desse segundo movimento, no ato da entrega do questionário da pesquisa perguntamos se a/o professora/ professor tinha interesse em participar da entrevista. Com a autorização, registramos o número telefônico para posterior contato. Nesse percurso, alcançamos nove interessados, sendo 4 da Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia e 5 da Coordenação Regional do Plano Piloto. Mas, após contato telefônico, três não tinham mais interesse em participar por argumentos particulares. Assim, realizamos seis entrevistas com os sujeitos da pesquisa que pré-dispuseram, sendo três de cada região. Vale ressaltar que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas escolas de atuação da professora e do professor, com a utilização do gravador de voz do celular da pesquisadora, no horário da Coordenação Pedagógica.

Desse modo, para melhor compreensão das/dos participantes desse segundo movimento para a coleta de dados da pesquisa, apresentaremos no **Quadro 2** o perfil das/dos docentes participantes da entrevista semiestruturada, a seguir.

Quadro 2- Perfil das/ dos docentes participantes da entrevista semiestruturada

Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada		
Coordenação Regional da Ceilândia	P1	Gênero: Feminino
		Fomação Acadêmica: Licenciatura em Matemática com complementação pedagógica/Especialização em Matemática
		Tempo SEEDF: 21 a 25 anos
		Tempo que atua com CCI/TEA: 4 anos
	P2	Gênero: Masculino
		Fomação Acadêmica: Licenciado em Pedagogia/presencial/ Especialização em Gestão Educacional em EAD
		Tempo SEEDF: 6 a 10 anos
		Tempo que atua com CCI/TEA: 2 anos
	P3	Gênero: Feminino
		Fomação Acadêmica: Pedagogia (presencial)/ Especialização em Língua Portuguesa e Inglesa
		Tempo SEEDF: 11 a 15 anos
		Tempo que atua com CCI/TEA: 3 anos
Coordenação Regional do Plano Piloto	P4	Gênero: Feminino
		Fomação Acadêmica: Pedagogia (EAD)/ Administração (presencial)/ Especialização não identificado
		Tempo SEEDF: 1 a 5 anos
		Tempo que atua com CCI/TEA: 1 ano
	P5	Gênero: feminino
		Fomação Acadêmica: Pedagogia (presencial)
		Tempo SEEDF: 16 a 20 anos
		Tempo que atua com CCI/TEA: 5 anos
	P6	Gênero: feminino
		Fomação Acadêmica: Pedagogia (EAD)/ Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional Clínica, Educação Infantil e Anos Iniciais.
		Tempo SEEDF: 1 a 5 anos
		Tempo que atua com CCI/TEA: 2 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas semiestruturadas da pesquisa (2022).

Nesse percurso, entre as/os respondentes as/os que pré-dispuseram conceder as entrevistas, deparamos com 4 professoras pedagogas, 1 professora com licenciatura em matemática com complementação pedagógica. Entre os docentes do gênero masculino, dialogamos com um único pedagogo. Dos entrevistados 5 possuem curso de especialização em diversas áreas e, somente 1, não tem.

Em relação ao tempo de SEEDF temos: 1 com 21 a 25 anos, 1 com 6 a 10 anos, 1 com 11 a 15 anos, 1 com 16 a 20 anos e 2 professoras com menos de 5 anos, com 1 a 5 anos. Compreendemos que desses, 4 docentes tem menos experiência em Classes Comuns Inclusivas

em atendimento às/aos estudantes autistas, variando de 1 a 3 anos; sendo 2 em cada CRE. E, em cada CRE há 1 professora com mais atuação, entre 4 e 5 anos.

Para manter o anonimato das professoras e do professor participantes da entrevista semiestruturada o/as identificamos por códigos, uma letra maiúscula P que indica professor e/ou professora e números indo-arábicos de acordo com a quantidade de entrevistas realizadas: 1 a 6. Portanto a identificação sequencial P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente, sendo o/as três primeiros da Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Ceilândia e os três últimos da CRE/PP.

Após os dados organizados, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar o processo de formação continuada das/os docentes efetivas (os) que atuam SEEDF, nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com estudantes autistas levantamos dados provenientes do questionário aplicado com 36 respostas no total. Obtivemos os resultados da análise estatística por meio dos softwares Excel 2013 e R versão 3.3.2¹³. Os resultados incluem dados descritivos, tabulações cruzadas, gráficos e testes de hipóteses. Para a verificação da associação estatística entre as variáveis realizamos o teste de associação condizente para análise.

A partir desse movimento, elencamos os objetivos específicos que pretendemos alcançar com o resultado dos dados coletados: i) levantar o perfil sociodemográfico dos/as respondentes; ii) analisar a vivência do trabalho docente, em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA; iii) avaliar os elementos da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas; iv) examinar as diferenças da formação continuada e do trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's em relação a participação em formação continuada docente sobre o TEA nos últimos 5 anos.

Para as questões abertas recorreremos as nuvens de palavras. Estas, é um gráfico que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico, indicando o que é mais relevante em diferentes cores e tamanhos.

O teste de associação (Qui-Quadrado) é usado para descobrir se existe uma associação estatística entre duas variáveis de interesse. A hipótese nula é de que as variáveis não estão associadas ou relacionadas, em outras palavras, elas são independentes. A hipótese alternativa é de que as variáveis estão associadas, ou seja, dependentes. Segundo Giolo (2017), rejeita-se a hipótese nula no caso em que o valor do p-valor seja inferior ao nível de significância " α ",

¹³ Programas utilizados pela a estatística para a análise dos questionários.

caso contrário não se rejeita. O nível de significância é geralmente determinado pelo pesquisador e tradicionalmente fixado em 1%, 5% ou 10%. Neste estudo optou-se por $\alpha=10\%$.

Os pressupostos do teste são: i) os grupos são independentes; ii) as observações devem ser frequências ou contagens; iii) cada observação pertence a uma e somente uma categoria; iv) todas as frequências esperadas são maiores do que ou igual a 1; v) não mais de 20% das frequências esperadas são inferiores a 5. No caso em que 4 ou 5 não ocorreu utilizou-se simulação de Monte Carlo baseada em 2000 réplicas. A Simulação de Monte Carlo é um método computacional que utiliza números aleatórios e estatísticas para resolver problemas. Quando a aproximação pela Qui-quadrado não for razoável pode-se simular da distribuição da estatística de teste e obter um estimador mais acurado para o p-valor.

Quanto às entrevistas semiestruturadas (Vide **Apêndice C**), como elencado anteriormente, foram realizadas em lócus e gravadas pelo celular da pesquisadora em tempo real. Após esse percurso, as mesmas foram transcritas e interpretadas por meio das categorias à luz do método Materialismo Histórico-Dialético a partir de indicadores até chegar às categorias e às subcategorias do objeto da pesquisa.

1.3-Contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa

De acordo com Censo Escolar de 2019, a rede pública do DF é uma das maiores do país e todas as escolas são inclusivas, conforme a Estratégia de Matrícula de 2022. O órgão responsável por toda a Educação Básica da Rede Pública de Ensino é a SEEDF, a sede administrativa, que fica no centro de Brasília, no Plano Piloto. Ela é responsável em atender: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em diferentes níveis e modalidades. Repalda-se pela Lei nº 9394/96, no art. 22 roga “ a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996). E, em consonância a isso, a SEEDF sabendo da sua importância no contexto educacional da capital federal, designou o tripé missão, visão e valores que confere a sua identidade e seu propósito enquanto empresa, com intuito de atingir, de forma progressista, uma educação pública, gratuita, democrática e inclusiva. Desse modo, apresentamos, no **Quadro 3**, importantes ferramentas da gestão dessa empresa pública.

Quadro 3- Ferramentas de gestão: Missão, Visão e valores da SEEDF

Ferramentas	Objetivos
Missão	. Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.
Visão	. Ser referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualidade – Excelência na oferta dos serviços educacionais e nos resultados do ensino. ▶ Democratização – Transparência, parceria e descentralização nos atos da gestão. Equidade. Garantia da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para todos. ▶ Compromisso – Coerência entre as ações e os objetivos da instituição. ▶ Ética – Compromisso com a educação e com os direitos humanos.

Fonte: Site oficial da SEEDF (2022).

O organograma abaixo, **Figura 1**, a seguir, nos apresenta uma visão panorâmica de como é a organização da SEEDF que se constitui como o órgão responsável pela educação pública do Distrito Federal. Cada setor é responsável pelas suas unidades orgânicas e supervisão de áreas específicas com seus responsáveis de setor. Devido à sua vultosa estrutura, o órgão contém Secretaria Executiva, Assessoria de Gestão Estratégia e Projeto, Conselhos, Subsecretarias. Além disso, assessora as Coordenações Regionais de Ensino e as Unidades de Ensino do DF.

Figura 1- Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)



Fonte: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Organograma_SEEDF_26-4-2022.png

Em consonância à SEEDF, a Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal (SEGOV), o DF é dividido em 33 Regiões Administrativas (RA's), cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação de serviços públicos. Já, de acordo com a SEEDF, com intuito de organizar toda a Rede Pública de Ensino do DF, a mesma possui 14 Coordenações Regionais¹⁴ de Ensino (CRE's), a saber: Planaltina, Plano Piloto, Samambaia, Ceilândia, Gama, Taguatinga, Paranoá, Santa Maria, Guará, Recanto das Emas, São Sebastião, Núcleo Bandeirante, Brazlândia e Sobradinho. Cada uma, representa as localidades onde atua em concordância ao modelo administrativo da sede. É possível observar que há regionais que englobam mais de uma Região Administrativa.

Para a coleta de dados da pesquisa, com o objetivo de delimitar o lócus, delimitamos as escolas pertencentes às CRE's do Plano Piloto/ Brasília e da Ceilândia/ DF. Como exemplificamos no **Quadro 4** e na **figura 2**.

¹⁴ As regionais de ensino, instância intermediária entre o órgão central das Secretarias de Educação e as escolas, que desempenham e seguem papel fundamental na orientação e no suporte à gestão escolar nesse processo. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/regional-de-ensino/>.

Quadro 4 - Coordenações Regionais de Ensino e a abrangência das Regiões Administrativas do Distrito Federal

Coordenações Regionais de Ensino- CRE	Regiões Administrativas – RA
Plano Piloto	Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte), Cruzeiro Velho, Cruzeiro Novo, Octogonal, Sudoeste, Lago Sul, Lago Norte, Varjão, Jardim Botânico, SMU e RCG.
Ceilândia	Ceilândia, Sol Nascente e Pôr do Sol.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 2- Mapa do Distrito Federal demonstrando as RA's que pertencem a CRE da Ceilândia e a CRE do Plano Piloto

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_(Brasil)).
Elaborado pela a autora (2021).

Legenda:

- Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto
- Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia

O critério da escolha dessas CRE's foi devido à sua localização e por questões socioeconômicas, histórica e cultural. O Plano Piloto, centro de Brasília, concentra-se a maior renda per capita do DF, formada por funcionários públicos federais e estaduais e o maior número de escolas públicas. Enquanto a R.A da Ceilândia surgiu como primeiro projeto em decorrência da Campanha de Erradicação de Favelas (CEI) com a intenção de assentar as famílias oriundas

de diversas partes do país, principalmente do Nordeste. É considerada a maior cidade do DF com fatores socioeconômicos e vulnerabilidade consideráveis e, sua localização geográfica fica longínquo da sede administrativa.

Em relação a estrutura educacional do Distrito Federal, de acordo com o site das respectivas Regiões Administrativas, até o final de 2022, a CRE do Plano Piloto contava com 102 estabelecimentos escolares: 21 Centros de Ensino Fundamental (Anos Finais), 8 Centros de Ensino Médio, 3 Centros de Educação Especial, 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos, 1 Escola de Música, 1 Centro Integrado de Educação Física, 2 Centros Integrados de Língua, 6 Escolas Parques, 17 Centros de Educação Infantil, 3 Escolas do Parque e 39 Escolas Classes (Anos Iniciais). Já a CRE da Ceilândia conta com 24 Centros de Ensino Fundamental (Anos Finais), 7 Centros de Ensino Médio, 5 Centros educacionais, 1 Escola Conveniada, 1 Centro de Línguas, 1 Escola Técnica, 1 Centro de Educação Infantil, 2 Centros de Educação Especial, 2 Caic's, 8 Centros de Educação da Primeira Infância e 52 escolas classes, totalizando 104 Unidades Escolares.

De acordo com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2019, o mais atual, a estrutura organizacional das unidades públicas da rede de ensino do DF, em seu 3º parágrafo e parágrafo único, apresentam as suas características de oferta e atendimento, a saber:

I - Centro de Educação Infantil – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: creche e pré-escola. II - Jardim de Infância – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: creche e pré-escola. III - Centro de Educação da Primeira Infância – CEPI – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: creche e pré-escola. **IV - Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** V - Centro de Ensino Fundamental – destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos. VI - Centro Educacional – destinado a oferecer as séries/ os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, bem como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos integrados. VII - Centro de Ensino Médio – destinado a oferecer o Ensino Médio e/ ou o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos e/ou o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos Integrado. VIII - Centro de Educação de Jovens e Adultos – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação de Jovens e Adultos presencial e na modalidade a distância. IX - Centro de Ensino Especial – destinado a oferecer atendimento aos estudantes, público alvo da Educação Especial, sob a forma complementar, suplementar ou substitutiva ao ensino regular. **X - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC – destinado a oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola e o Ensino Fundamental – anos iniciais.** XI - Escola Parque – destinada a oferecer atividades complementares e/ou intercomplementares ao currículo. XII - Centro Interescolar de Línguas –

destinado a oferecer Língua Estrangeira moderna, em caráter de formação complementar exclusivamente aos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, matriculados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. XIII - Centro de Educação Profissional - destinado a oferecer a Educação Profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. XIV - Escola Bilíngue Libras e Português Escrito - destinada a oferecer a educação bilíngue em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; XV - Centro Integrado de Educação Física – CIEF - destinado a oferecer a Educação Física escolar, por meio de atividades complementares e/ou intercomplementares ao currículo, para as unidades escolares integrantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Parágrafo único. Toda unidade escolar poderá oferecer as etapas da Educação Básica e modalidades fora de sua tipologia, em caráter excepcional e provisório, quando autorizada por ato próprio do titular da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.13).

Como foco desse estudo, em busca da totalidade, apresentaremos as duas CRE's selecionadas para este estudo e o quantitativo de escolas públicas que atendem o ensino fundamental, nos anos iniciais, em Escolas Classes e em Caic's, de acordo com a pesquisa feita pelos sites das respectivas CRE's e Regiões Administrativas estabelecidas para essa pesquisa, como demonstrado na **Tabela 2** a seguir.

Tabela 2- Quantidade de escolas de ensino fundamental (anos iniciais) por Regiões Administrativas em relação à Coordenação Regional de Ensino

Coordenação Regional de Ensino (CRE)	Regiões Administrativas (Ra's)	Quantidade de escolas por RA's.	
PLANO PILOTO	Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte)	26	
	Lago Sul	0	
	Lago Norte	3	
	Jardim Botânico	0	
	Octogonal	1	
	Sudoeste	0	
	Cruzeiro Novo	3	
	Cruzeiro Velho	0	
	Setor Militar Urbano (SMU)/ RCG	2	
	Varjão	1	
		TOTAL	36
	CEILÂNDIA	Ceilândia	52
Sol Nascente e Pôr do Sol		0	
		TOTAL	52

Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/ppp-2021-cre-plano-piloto/>
<https://www.educacao.df.gov.br/ppp-2021-cre-ceilandia/> Elaborada pela autora (2021).

Em continuidade, para a coleta de dados por meio da aplicação de questionários e pela realização de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de atender os objetivos e as finalidades da pesquisa na tríade *formação continuada-inclusão escolar- autismo* dos anos iniciais da rede pública de ensino no DF, optamos por ter nesse processo, como sujeitos da pesquisa,

estabelecemos alguns critérios para delinear a pesquisa, como citados anteriormente: i) rede pública de ensino- SEEDF; ii) Educação Básica- Anos Iniciais do Ensino Fundamental; iii) professoras efetivas e professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas. iv) docentes que atuam nas CRE's escolhidas: Plano Piloto e Ceilândia localizadas em diferentes espaços geográficos do DF e com caracterização socioeconômicas distintas.

Quanto à escolha dos sujeitos de pesquisa, far-se-á necessário esclarecer, sem nenhuma discriminação e somente para dar viabilidade a pesquisa, o motivo da escolha somente de docentes efetivas/os foram motivados devido a professora e/ou professor substituta (o) temporário não ter vínculo empregatício, devido a sua contratação ser temporária por tempo determinado conforme as vagas de docentes que vão surgindo, a qual pode ser definitiva, temporária ou remanescente e provisória. (DISTRITO FEDERAL, 2021), viabilizando, assim, o resultado da pesquisa.

Os dados coletados e analisados buscarão atender o objetivo geral desta pesquisa *analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes TEA's buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.*

1.3.1 Estudantes atendidos pela PNEEPEI no âmbito educacional do DF

Os estudos sobre a educação especial no Brasil com destaque a educação inclusiva ainda são recentes no contexto educacional do país e, também, no DF. Por isso, muitas vezes interpretadas como um apêndice inconveniente e meramente assistencialista apesar da evolução histórica, social, cultural e política. Somente a partir do século XIX, com o advento do capitalismo, com a necessidade da produção e do lucro e, diante disso, o surgimento da família burguesa. Com isso, a responsabilidade das crianças inválidas ¹⁵ficava sob a obrigação da família. Por conseguinte, somente nesse período começou-se a pensar na criança com dificuldade. Mas, nem sempre transcorreu assim. Historicamente, antes desse período, na Antiguidade à Idade Moderna essas pessoas eram aniquiladas e/ou excluídas da sociedade.

Por isso, buscando obter elementos significativos para a compreensão e implementação da PNEEPEI de 2008, lei da inclusão, quanto aos aspectos históricos, políticos e legais se faz necessário apreender a contextualização histórica das pessoas com necessidades educacionais

¹⁵ Termo utilizado na época. Termo não mais utilizado.

especiais ¹⁶no cenário educacional brasileiro para melhor entender rupturas e permanências na constituição da educação especial no país. Portanto, com a intenção de compreensão desses períodos apresentaremos o **Quadro 5** a seguir.

Quadro 5- Contextualização do processo histórico de compreensão das ações e tratamento da pessoa com deficiência

Períodos Históricos	Categoria de atendimento		Características
Antiguidade	Aniquilados		. Devido a força da igreja, na época, a deficiência era ligada ao misticismo e ao ocultismo, por isso, muitas crianças eram mortas, portanto, banidas, marginalizadas e perseguidas da sociedade devido às suas condições atípicas. . A educação das crianças ficava a cargo das famílias.
***	Categorias de atendimento/Termos usados	Modelo	***
Idade Média	Aniquilados e/ ou excluídos “Os inválidos”	Modelo caritativo	. As crianças e as pessoas deficientes viviam na pobreza e na marginalidade, o tratamento diferenciava de acordo com as concepções de caridade ou castigo. . O diferente não produtivo (deficiente) adquire, nessa época status humano e possuidor de uma alma. Assim, a custódia e o cuidado dessas crianças ou até mesmo dos adultos deficientes passa a ser assumido pela família e pela igreja.
		Modelo	.Os deficientes eram tratados de diferentes formas:

¹⁶ A expressão aluno com necessidades educacionais especiais foi utilizada oficialmente no Brasil, pela primeira vez, em 1986, na Portaria Cemesp /MEC nº69/1986. [...] referimo-nos a uma grande parcela dos alunos que, ao longo de sua trajetória acadêmica, apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 78-79).

Idade Moderna		Excluídos “Os inválidos”	assistencialista e piedoso	ora eram rejeitados ora mereciam piedade; ora eram protegidos ou até mesmo supervalorizados; ora sacrificados ou ainda excluídos do convívio social.	
Idade Contemporânea	1801 a 1900	Excluídos “Os inválidos”	Modelo de rejeição/ abandono	. As pessoas com deficiência eram mantidas longe da sociedade e /ou abandonadas.	
	<i>O início da educação especial no Brasil</i>	1910 a 1959	Segregados “ Os incapazes”	Modelo organicista e médica	. As instituições surgem (isoladas) com o intuito de separar “os normais” dos “anormais”. . Surgem os testes de inteligência e personalidade para justificar o atendimento diferenciado, considerando a deficiência como patologia. . Tratava de assistência médica às crianças deficientes e não propriamente atendimento educacional em instituições públicas e privadas.
		1960 a 1989	Integrados “ Os defeituosos” “ Os excepcionais” “As pessoas deficientes ”	Modelo institucional	. Baseia-se na normalização das pessoas deficientes. . Salas dentro do contexto regular (classes especiais) para garantir a hegemonia. . Promulgação de leis para o atendimento desse público-alvo.
		A partir de 1990	Incluídos Pessoas portadores de deficiência” Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”	Modelo social/ Coletivo	. A inclusão abrange o reconhecimento e valorização da diversidade como um Direito Humano, o que situa os seus objetivos como prioritários em todos os níveis. . Possibilidade da pessoa NEE ocupar todos os espaços sociais.

Fonte: Mazzotta (2011), Sasaki (2014). Elaborado pela autora (2022).

Neste sentido, vale resgatar alguns períodos vivenciados da evolução de atendimento do processo histórico da pessoa NEE no cotidiano escolar, conforme valida marcas categóricas de análise, em quatro estágios de atendimento à população que apresentam déficits, entre rupturas e permanências, a saber: i) **fase histórica da exclusão** quando as pessoas inválidas¹⁷ eram excluídas de qualquer forma de socialização, eram marginalizadas e discriminadas. “O conceito de diferenças não era compreendido ou avaliado” (MAZOTTA, 2011, p. 16). Por isso, eram colocados a limite da condição humana e em completo abandono social.

Com o passar dos anos, a partir da conscientização social para subtrair a marginalização dos sujeitos de grupos minoritários surge a ii) **fase histórica da segregação** “marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 2001, p.8), marcada por uma nova teoria, a escola nova, que “a partir das experiências levadas a efeito com crianças ‘anormais’ é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar”. (SAVIANI, 2001, p.8) a partir de princípios hegemônicos no contexto destinado à Educação Especial. A deficiência passa a ter uma visão mais organicista e médica suscetível ao tratamento por meio de testes de inteligência e personalidade, maquinam um atendimento diferencial às pessoas diferentes, com a tentativa de alcançar a educação e concomitantemente a sociedade.

Assim, fica explícita a relação entre doença e deficiência surgindo, então, atendimentos em locais específicos como instituições conveniadas de iniciativa privada como, por exemplo, Instituto Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e Escolas Especiais. Criado por Helena Antipoff¹⁸ que inspirou condutas associadas à Educação Especial em todo o país. Como explicita, Kassar (2011), constituindo uma preferência da época,

sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’ (KASSAR, 2011, p.5).

Na década de 1960, com o propósito de instituir classes homogêneas, que facilitariam o processo de ensino-aprendizagem, como acreditavam nesse período, surge a iii)

¹⁷ Respeitando a terminologia da época. Termo em desuso. Utilizamos esse termo “pessoas inválidas” ao respeito ao tempo histórico, pois não tinha muitas especificidades como atualmente.

¹⁸ Pesquisadora e educadora russa de crianças com deficiência. É a pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Associação Pestalozzi, após realizar pesquisas e intervenções na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, em 1929, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instâncias sociais. Iniciando, assim, o movimento pestalozziano brasileiro em todo o país; totalizando cerca de 100 instituições atualmente.

fase histórica da integração a Rede Regular de Ensino recebe estudantes deficientes ¹⁹em Classes Especiais. Com esse advento em um período de institucionalização e redemocratização do ensino promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 4.024/61, que em seus artigos 88 e 89 explicita a educação das pessoas excepcionais.²⁰

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

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

Com essa nova conjuntura educacional, que determina que a/o estudante, na época considerado pessoas deficientes, agora ganharam o direito de ser atendidos dentro do âmbito regular de ensino, portanto, marca um período de adaptações da estrutura organizacional educacional tanto das/dos estudantes da Educação Especial quanto do corpo docente suscitando debates sobre as terminologias para esse público-alvo, como políticas públicas vigentes. Como afirma Silva (2010),

[...] a integração apenas garantiu a presença desse aluno nas escolas regulares, e não necessariamente nas classes comuns. Além disso, embora teoricamente a integração escolar previsse a passagem do aluno de um serviço mais segregado para outro mais integrador, na prática, essa transição dependia apenas do processo alcançado pelo aluno e raramente ocorria (SILVA, 2010, p. 81).

Em 1970, com o intuito de melhoria ao atendimento aos excepcionais ²¹em todo território nacional foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Após um ano, em 1971, promulgou-se em 11 de agosto a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, entre permanências e rupturas, nova concepção de educação que vinha se desenhando na época. Previu-se, em seu artigo 9º, “tratamento especial aos alunos com algum tipo de deficiência, atraso considerável entre idade/ série.” (BRASIL, 1971). Manifestou em apenas um artigo subjetivo sem orientação do que seria esse *tratamento especial* às/aos estudantes que apresentassem deficiência física e mental e os superdotados.

Já em 1980, seguindo uma tendência mundial, foi uma década marcada pelas Classes Especiais em uma concepção da integração escolar, salas dentro do contexto regular de ensino público por meio de um modelo menos limitante do que o institucional. Nessa época, em um âmbito menos restritivo passou por modificações quanto à organização educacional em todo

¹⁹ Respeitando a terminologia da época. Termo em desuso. Utilizamos esse termo “estudantes deficientes” ao respeito ao tempo histórico, pois não tinha muitas especificidades como atualmente.

²⁰ Termo em desuso, respeitando, somente a terminologia da época.

²¹ Terminologia utilizada na época, portanto, está em desuso.

país como, por exemplo, um trabalho didático-pedagógico particularizado para receber as/os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Sob esse ponto de vista, Michels; Vaz (2017) afirma que “ o método de ensino que apregoava era o individual e aconselhava a adaptação curricular de acordo com os níveis de inteligência dos alunos” (MICHEL;VAZ, 2017, p. 64) engessando o processo de ensino-aprendizagem, tonificando suas potencialidades.

Diante dessa compreensão histórica, em meados dos anos de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) - Lei nº8.069/1990 e a Declaração Mundial de Educação para Todos de março/ 1990, impulsionou o processo de globalização e das relações com as políticas internacionais, frente a realidade da população excluída na sociedade. Então, a partir de 1994, promovida pela UNESCO, o Ministério da Educação Espanhol celebrou em Salamanca uma conferência mundial - *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*- cujo o objetivo era chegar ao consenso sobre uma série de princípios e de diretrizes sobre as políticas públicas relacionadas às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ²²que resultou na Declaração de Salamanca e da Linha de Ação, com princípios definidos.

Assim, a partir de políticas públicas internacionais (Vide **Quadro 12**) e nacionais (Ver **Quadro 11**), a partir de 1990, surge iv) a **fase histórica da inclusão** que transcorreu a cogitação e a inspiração como ônus para a transformação social por meio de um discurso alicerçado pela inclusão social, descortina a escola como um espaço ideal para o resgate dos excluídos. E, nesse, viés pouco a pouco foi incorporada pelos profissionais da educação, pela organização educacional em todo o país e, também, por leis vigentes, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca/1994, que impulsionou a inclusão escolar, como em outros documentos legais. Em destaque demandou-se novas concepções sobre as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's),

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, Declaração de Salamanca, item 7).

²² A expressão aluno com necessidades educacionais especiais foi utilizada oficialmente no Brasil, pela primeira vez, em 1986, na Portaria Cemesp/MEC nº69/1986. [...] referimo-nos a uma grande parcela dos alunos que, ao longo de sua trajetória acadêmica, apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 78-79).

Portanto, a inclusão escolar, sob a égide da equidade, expressa a possibilidade de a pessoa com NEE ocupar todos os espaços sociais. É uma filosofia segundo a escola e a comunidade que prevê a inserção escolar do indivíduo cognoscente atípicos e neurotípicos de forma completa e sistemática dentro de um contexto regular de ensino; sem discriminação, independente do seu talento, deficiência, situação cultural e socioeconômica que exige constantemente questionamentos de posturas e práticas desenvolvidas coletivamente dentro âmbito escolar. Exemplificando, nesse contexto, Vigotski (1995), centraliza os seus estudos nas possibilidades dos sujeitos e não nos seus "déficits" mostrando que estes se desenvolvem a partir das suas potencialidades e habilidades por meio de estímulos para a formação de compensação e superação em uma conjuntura sociocultural.

Como afirma IVIC (2010), após análises teóricas de Vigostki,

o ser humano, por sua origem e natureza, não podem existir e nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo [...] (IVIC, 2010, p.16).

Em meio a esse contexto, Melo; Rafante e Gomes (2019), comentam que (Gramsci,1932), em uma de suas cartas escritas no cárcere, com intencionalidade, mesmo não vivendo nessa época, os autores dizem que “a importância que ele dava às relações sociais mantidas em um contexto sociocultural para o processo de aprendizagem de cada sujeito que, fica implícito, não somente a escola, pois o processo de aprender está ligado à formação do ser social. (MELO; RAFANTE; GOMES, 2019, p.40).

Nesse percurso histórico, a partir de 2008, sob o comando do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), o MEC que tinha como Ministro Fernando Haddad, exercendo uma de suas atribuições, determinou por meio da publicação do documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI), após o Brasil se tornar signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) que sucede de forma articulada com o ensino regular evidenciando um movimento de inclusão escolar, como espaço da diversidade humana e extinção de qualquer configuração de discriminação como garantia de qualquer direito tem como princípios,

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

Transversalidade da educação especial desde 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 de políticas públicas (BRASIL, 2008, p.19).

De acordo com a PNEEPEI/2008, considerado um documento mais completo na perspectiva inclusiva, além de discentes com deficiências e com altas habilidades, as professoras e os professores que atuam na Educação Básica recebem, também, estudantes autistas. O egresso de crianças e adolescentes autistas devido características próprias do transtorno, como disfunções sociais, de linguagem e comportamentais, são indivíduos que esperam da escola a convivência, a socialização e o respeito por caminhos percebidos para o desenvolvimento pessoal e social, pela aceitação à diversidade e o conhecimento prático para a compreensão da sua singularidade e potencialidade em seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a inserção social. Na verdade, a inclusão escolar surge em um processo de permanências e rupturas da integração escolar e da segregação escolar.

De acordo com MEC/Semesp a PNEEPEI/2008 tem impactado na organização estrutural, pedagógico e no funcionamento dos serviços dados às/aos estudantes abalizados como público-alvo da Educação Especial que está pautada nos seguintes princípios e fundamentos:

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

E, nesse contexto,

a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra de hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçam a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortalecem o rumo da modalidade da educação especial- que passa a ser responsável pela organização e oferta do atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim a inclusão escolar do seu público-alvo. (MANTOAN, 2015, p. 10-11).

Em meio a esse contexto, na perspectiva da inclusão escolar, em 2012, instituiu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa TEA, sujeito balizado nesse estudo, a Lei nº 12.754-*Lei Berenice Piana*²³- que enquadra em seu parágrafo 2º “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Além disso, deu-se mais visibilidade no âmbito escolar quando em seu parágrafo único retrata: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) será incluída nas Classes Comuns Inclusivas²⁴ de ensino regular”, nos termos do inciso IV do art. 2º, “terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Isso posto, compreende-se que as normatizações legais, lutas sociais pressionaram e fomentaram a discussão a respeito da educação da pessoa NEE, incluindo, assim, as/os estudantes autistas; desde Lei nº12.754/2012. Por isso, “as pessoas com autismo têm os mesmos direitos que qualquer pessoa, como previsto na Constituição Federal de 1988 e nas leis específicas para pessoa com deficiência” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 231-232).

Consoante com a materialização de políticas públicas e registros históricos, a SEEDF se fez obrigada a implementação na rede pública de ensino do DF, na perspectiva da educação inclusiva escolar, oferecer atendimento à/ao estudante autista, como ao público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas e níveis, respeitando a dimensão da adaptação curricular²⁵ e a adequação curricular²⁶. previstas na Orientação Pedagógica (OP) da Educação Especial²⁷ da SEEDF/2010.

De acordo com a Lei Distrital nº 3218/2003, bem antes da PNEEPEI/2008, em seu artigo 1º estabelece o modelo de educação inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do DF. Desse modo,

entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não

²³ A lei leva esse nome em homenagem à militante ativista brasileira Berenice Piana. Coautora da lei, ela é mãe de três filhos, sendo o mais novo, autista. Empenhada em lutar pelos direitos das pessoas TEA, Berenice ficou conhecida por diversas iniciativas, como a idealização da primeira clínica “Escola de Autistas no Brasil”, no Rio de Janeiro. Essa lei institui dos TEA’s a um diagnóstico precoce, tratamento, terapia e atendimento pelo sistema Único de Saúde, o acesso e ao trabalho e ao atendimento profissionais em atendimentos comerciais.

²⁴ Uma das formas de atendimento no ensino público do DF na educação básica na perspectiva da inclusão.

²⁵ Adaptação curricular está correlacionada às adaptações relativas aos projetos pedagógicos como o currículo escolar de conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes; organização escolar e serviços de apoio.

²⁶ Adequação curricular é a eliminação de conteúdo considerando a condição individual do estudante, modificação metodológica dos procedimentos, flexibilização de carga horária e da temporalidade respeitando a frequência obrigatória.

²⁷ Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>.

pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança. (Brasília, 2003, parágrafo 1)

A partir dessa lei e de outras, de acordo com a SEEDF dos mais de 430 mil estudantes matriculados na rede pública de ensino, 20.843 são estudantes NEE's. (Vide **Figura 2**). Entre essas/ esses discentes, as/os autistas estão na centralidade desse atendimento, distribuídos pelas Regiões Administrativas (RA's) em suas Coordenações Regionais de Ensino (CRE's), como demonstrado na **Tabela 3** abaixo.

Tabela 3- Número de matrículas de estudantes TEA's- SEEDF-2019/2020

CRE- Coordenação Regional de Ensino	QUANTITATIVO
Ceilândia	445
Guará	157
Paranoá	90
Plano Piloto	507
Samambaia	159
São Sebastião	87
Taguatinga	393
Brazlândia	44
Gama	266
Núcleo Bandeirante	152
Planaltina	163
Recanto da Emas	113
Santa Maria	182
Sobradinho	168
TOTAL	2.926

Fonte: Dados extraídos do site oficial da SEEDF/ Elaborada pela autora (2021).

De acordo com SEEDF 2.926 estudantes autistas estão matriculados na Rede Pública de Ensino entre 2019 e 2020, no DF. Desses, encontram-se nas Classes Comuns Inclusivas 2.701 estudantes e o restante distribuídos entre as Classes Especiais e as Instituições Educacionais Especializadas (Ver **Quadro 6**). Como dada a estrutura organizacional de ensino público do DF, não encontramos outros dados para justificar esses estudantes em outros espaços escolares. Com isso, temos a sensação que o que tange à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 está sendo comprimida pelo Estado, pelo menos em relação à configuração estrutural da proposta.

1.3.2- Estrutura organizacional da inclusão escolar do DF: entre permanências e rupturas

Todas as Instituições Educacionais ²⁸da Rede Pública de Ensino do DF são inclusivas, conforme a Estratégia de Matrícula/ 2022, com equidade de condições e oportunidades para todas (os) as/os estudantes que pretendem ingressar em uma das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Para tal, as políticas públicas, como o único protótipo constitucional legítimo voltado à materialização dos princípios do direito, da igualdade, da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Este compromisso assumido pelo Brasil, como uma nação signatária, face a face pela comunidade internacional, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, aprovada na Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Em cumprimento à política educacional de 2008, PNEEPEI, o sistema educacional do DF privilegia sobre a educação básica uma nova estrutura educacional nas escolas públicas regulares de ensino. Com informações coletadas pelo Censo Escolar DF, por meio da Diretoria de Informações Educacionais (Dinfe) pertencente à estrutura orgânica da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SUPLAV), realizados pelo INEP, tem como intuito de subsidiar e implementar políticas públicas e programas na área da educação, como apresentado a seguir,

subsidiar o planejamento da Secretaria, dando suporte e correção dos teores dos formulários de preenchimento sistêmicos, coletando dados de quantitativo de matrículas, profissionais escolares, dependências administrativas, além de outros dados das redes Públicas e Particular Conveniadas. Entrega os relatórios de relatórios por análise e correção dos dados declarado, assessora e dá suporte técnico aos responsáveis pelo Censo DF como Coordenação Regional no de coleta Educacenso Inep e auxilia nas demandas nacionais de preenchimento, auxiliando e controlando os preenchimentos no sistema através de relatórios de acompanhamento e suporte. Cria os códigos INEP para as escolas novas conforme publicações do DODF e credenciamentos autorizados pela DISINE, assim com a extinção e paralisação das Unidades Escolares. (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Diante disso, em busca da totalidade e da materialidade de políticas públicas internacionais (**Quadro 11**), nacionais (**Quadro 12**) e no âmbito distrital (**Quadro 16**), apresentaremos a estrutura educacional do DF da Educação Básica, na **Figura 3** a seguir.

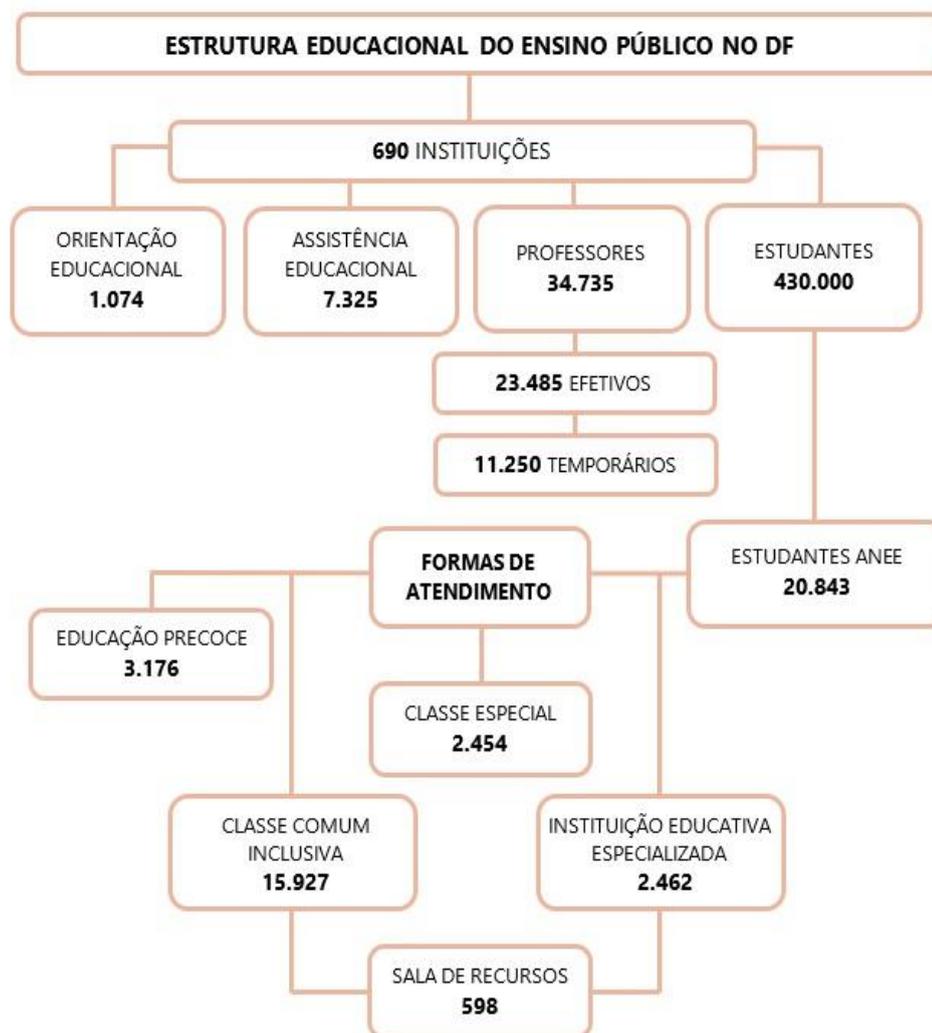
²⁸ De acordo com a Resolução CEDF N° 2 de 01/12/2020 que estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal em seus art. 7° e 8°, conceitua:

Art. 7° As instituições educacionais, localizadas no Distrito Federal, devem obedecer ao disposto na legislação nacional e do Distrito Federal.

Parágrafo único. A instituição educacional é ente distinto de sua entidade mantenedora, com direitos, obrigações e denominações diferenciadas.

Art. 8° A denominação da instituição educacional é submetida à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por sua mantenedora, e deve guardar coerência com a etapa e modalidade ofertada.

Figura 3- Estrutura educacional do ensino público no DF na Educação Básica



Fonte: Dados extraídos do site oficial da SEEDF/2022. Elaborada pela autora (2022).

A estrutura organizacional das Unidades Públicas da Rede Pública de Ensino do DF, de acordo com o site oficial da SEEDF, tem 690 instituições públicas educacionais em atendimento a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Precoce, totalizando o atendimento de mais de 430 mil estudantes no DF.

Na rede pública de ensino há 35.134 profissionais da educação, sendo: 1.074 orientadores educacionais, todos concursados com curso superior em pedagogia. 7.325 profissionais de assistência educacional da categoria de vigias, merendeiras, secretárias (os), porteiras (os), monitoras (es) e/ou educadoras (es) sociais. Vale ressaltar que muitos dessas (es) especialistas são funcionários terceirizados, sem vínculo empregatício, que tentam reduzir custos trabalhistas e/ou são obrigados de serviços que vão além do setor econômico. Diante

desse panorama exceto, secretárias (os) escolares, são funcionários de carreira.

Dados atualizados, em fevereiro de 2022, o total de professoras e de professores na SEEDF é de 34.735 docentes, sendo 23.485 em caráter efetivo e 11.250 em caráter temporário. Portanto, atualmente, a rede pública de ensino do DF tem 32,38% de professoras (es) sem vínculo empregatício, por uma contratação de professor (a) substituto (a).

O Distrito Federal apesar do seu tamanho sinóptico, umas das unidades federativas menores do país, tem um número considerável de estudantes, sendo 4,84% de estudantes em atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE's) em acordo à PNEPEI/2008. Em busca dessa totalidade, temos 20.843 estudantes com algum tipo de deficiência matriculados nas escolas públicas do DF. Destes, 15.927 estudantes estão matriculados em Classes Comuns Inclusivas, sendo: deficientes visuais - 616 estudantes, deficientes auditivos -1.056 estudantes, deficiência física -2.129 estudantes, deficiência intelectual-6.353 estudantes TGD/TEA-3.983 estudantes, deficiência múltipla - 991 estudantes e altas habilidades/superdotação- 799 estudantes.

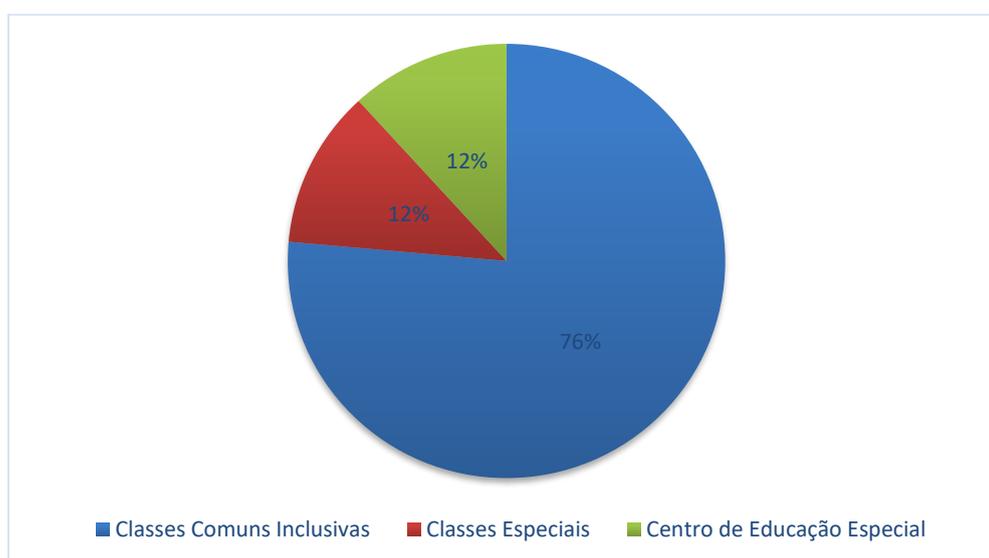
As Classes Especiais, constituídas pela integração escolar, ainda é uma realidade no âmbito educacional do DF. Essas serão extintas gradativamente mediante apreciação da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) com o parecer da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) e da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) “nos termos da Ordem de Serviço Conjunta nº 01, de 25/09/2017, publicada no DODF nº 186, página 12, de 27/09/2017” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 76) com atendimento por até dois anos. A SEEDF, de acordo com o site oficial, tem 2.454 estudantes matriculados nessas classes, sendo: deficientes visuais – 6 estudantes, deficientes auditivos - 118 estudantes, deficientes intelectuais-1190 estudantes, TEA's- 831 estudantes e deficiência múltipla-309 estudantes; totalizando 742 turmas.

Além disso, no Distrito Federal, existem as Unidades Escolares Especializadas ²⁹que chamam de Centro de Educação Especial (CEE) que de acordo com o site da SEEDF são

²⁹De acordo com a Estratégia de Matrícula/ SEEDF/2022, Escolas Especializadas, são voltadas ao AEE de estudantes com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com deficiências, TEA e ainda de bebês e crianças consideradas de risco do Programa de Educação Precoce, os CEE's, o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez do Distrito Federal (CAS – DF), a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito (EB). Essa modalidade de ensino é garantida aos estudantes, sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Gestão Escolar i-Educar. O lançamento dessa informação é de exclusiva responsabilidade da secretaria escolar da Unidade Escolar, em conjunto com os profissionais da Equipe EEAA e do AEE em nível local, mediante relatório/laudo médico, ou do Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE) da EEAA ou Relatório Pedagógico, na ausência de EEAA na UE, dos itinerantes de Surdez/Deficiência Auditiva (S/DA), Deficiência Visual (DV), Surdocegueira (SC) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.22).

previstas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 pelo MEC e a Resolução CEDF nº 01/2017, em atendimento às pessoas com deficiência, às pessoas com surdez e pessoas com deficiência visual. De acordo com o site da SEEDF têm 2.491 estudantes matriculados nessas instituições escolares, sendo: deficientes visuais- 11 estudantes, deficiência física – 1 estudante, deficiência Intelectual – 964 estudantes, TEA's -540 estudantes e deficiência múltipla – 975 estudantes, com maior grau de comprometimento, permeados pela segregação escolar; descaracterizando a PNEEPEI prevista desde 2008 no país. Totalizando 19 Escolas Especializadas. Como percebemos no **Gráfico 1** a seguir.

Gráfico 1- Total de estudantes com algum tipo de deficiência/altas habilidades atendidas no sistema educacional do DF



Fonte: Site da SEEDF/ Elaborado pela autora (2022).

Em nossa pesquisa, nos aportes legais que regem o ensino público do DF na perspectiva da inclusão escolar, até o momento, não esbarramos em dados quantitativos em relação às formas de atendimento: Integração Inversa, EJA Interventiva, Classe Bilingue, Classe Bilingue Mediada e Classe Bilingue Diferenciada (Vide **Quadro 6**).

Para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, o sistema educacional do DF, é assegurado ao estudante NEE atendimento pedagógico, por um (a) docente especialista³⁰ que complementa, em turno contrário, as orientações pedagógicas curriculares em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com o intuito de assegurar as condições de

³⁰ É o professor que atua na Sala de Recursos Multidisciplinar deverá oferecer orientação e apoio pedagógico aos professores das classes comuns em que os estudantes NEE's atendidos estejam regularmente matriculados (DISTRITO FEDERAL, 2019).

acesso, permanência, aprendizagem e participação desse indivíduo. Portanto, a rede pública de ensino conta com 598 salas de recursos multiprofissionais (SRM) tendo 472 Salas de Recursos Generalistas³¹ e 126 salas de Recursos Específicas.³²

De acordo com SUBIN, criada em 2019 no DF, em 2021, atende no Programa de Educação Precoce 3.176 bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos e onze meses) encaminhadas pelos serviços de saúde do Estado por possuírem diagnóstico ou hipótese diagnóstica de deficiência, TEA, síndromes, prematuridade ou outra necessidade específica que constitua risco para o desenvolvimento infantil, assim como sinais de precocidade de altas habilidades e superdotação. (DISTRITO FEDERAL, 2022). Esse atendimento é ofertado nos Centros de Educação Especial e/ ou nas escolas de Educação Infantil.

Destarte, estabelecido no documento Estratégia de Matrícula de 2022, pela portaria nº 724 de 27 de dezembro de 2021, para melhor compreensão das formas de atendimento no ensino público na Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva, apresentaremos o **Quadro 6** a seguir.

Quadro 6- Formas de atendimento no ensino público do DF na educação básica

Formas de Atendimento	Caracterização
Classe Comum Inclusiva	Constituída por estudantes de Classe Comum e estudantes com deficiências (DI, DF, DMU, DV, SC, DA que não optam por Libras, TEA, AH/SD) ou estudantes com Transtornos Funcionais (TFE) conforme modulação para cada Etapa de Ensino da Educação Básica e para a Modalidade da EJA. Para os estudantes S/DA que não se comunicam por Libras, a opção pela Classe Comum Inclusiva deverá ser registrada em documento específico após contato prévio do estudante e/ou família assim como com a itinerância da área e/ou equipe da Unidade Escolar polo.

³¹ Sala de Recursos Generalista (SRG): espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, cuja finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em UE de ensino regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades de EJA. O atendimento pode ser disponibilizado na escola em que o estudante está matriculado ou em outra Unidade Escolar (UE), a partir dos 04 (quatro anos) de idade. São destinadas para as/os estudantes com Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). (SEEDF, 2022).

³² As Salas de Recursos Específicas (SRE's) são destinadas para estudantes com Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) ou Altas Habilidades/ Superdotação. As SRE's funcionam em escolas pólos existentes nas 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2022).

Integração Inversa	Classe com modulação diferenciada/reduzida constituída por estudantes de Classe Comum, juntamente com estudantes com DI, DF, DV, DMU ou conforme previsto nesta Estratégia de Matrícula. O estudante poderá permanecer em turma de Integração Inversa pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 2º ano do Bloco 2 do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Para os estudantes com TEA o período de permanência poderá ser prolongado até o 2º ano do Bloco 1 do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, de acordo com Estudo de Caso/Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional/Adequação Curricular para atender as suas especificidades.
Classe Especial	É uma classe de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TEA, DV ou SC, sem seriação, com modulação específica, criada com autorização da SUPLAV após parecer da SUBIN e da SUGEP. Para a enturmação dos estudantes em Classe Especial a diferença de idade deverá ser de no máximo 4 (quatro) anos, respeitando sua etapa/modalidade. Durante o período de a permanência nessa classe, o estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os demais estudantes das classes comuns. O Estudo de Caso do estudante deverá ser anual e contar com a participação da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente e dos profissionais das Equipes de Apoio (EEAA, OE e AEE), sendo analisada a sua inclusão tão logo se inicie o processo de alfabetização e/ou o estudante apresente perspectivas de avanço acadêmico. Sendo permitida a permanência desses estudantes, na referida enturmação, por no máximo 2 (dois) anos e, havendo necessidade de permanência, o Estudo de Caso deverá ser submetido à SUBIN. Os casos não contemplados neste documento ou ainda conflitantes devem ser, obrigatoriamente, submetidos à deliberação da SUPLAV, da SUBIN e da SUGEP
EJA Interventiva	A oferta da EJA Interventiva acontecerá para os 1º e 2º Segmentos. Essas turmas são constituídas exclusivamente por estudantes a partir dos 15 anos completos com DI e/ou TEA, associados ou não a outras deficiências, os quais não se adaptaram às classes inclusivas do Ensino Regular e apresentem perspectiva de avanço nas aprendizagens acadêmicas. O encaminhamento dos estudantes para essas turmas só poderá acontecer a partir dos 15 anos e se dará por meio de Estudo de Caso, para os estudantes oriundos de Classes Inclusivas, com a participação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Pedagogo-Orientador Educacional, Professores Regentes, Direção da Unidade Escolar, Equipe de Apoio da CRE/UNIEB, Professores da SR e da outra Unidade Escolar conforme indicação da UNIEB, com a devida anuência dos responsáveis. No caso dos estudantes oriundos de Classes Especiais com indicação para a EJA Interventiva, após realização do Estudo de Caso pela equipe responsável, anuência da família e da CRE, esse encaminhamento deverá ser submetido à análise da SUBIN, que munida de toda a documentação necessária, emitirá parecer final. Em hipótese alguma o estudante indicado para a EJA Interventiva poderá ter seu percurso escolar retrocedido.

Classe Bilíngue	Classe constituída exclusivamente por estudantes S/DA que se comunicam por meio de Libras e estudantes SC que se tornaram surdos antes de se tornarem deficientes visuais. Nessas turmas, a Libras é a língua de instrução. Destina-se a todos os estudantes que tenham Libras como primeira língua ou que a estejam adquirindo por opção do estudante e/ou família. No caso do estudante SC é necessário o guia-intérprete, mediante autorização da SUBIN. Todas as turmas em EB são Classes Bilíngues. Na CRE onde não há EB poderão ser constituídas. Classes Bilíngues na Educação Infantil, 2º Ciclo do Ensino Fundamental e na modalidade de EJA 1º Segmento, mediante autorização para esse funcionamento da SUPLAV, da SUBIN, da SUBEB e da SUGEP. No caso do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, ao final do segundo ano do Bloco 1 do 2º Ciclo, o estudante S/DA ou SC deve necessariamente passar por Estudo de Caso, antes de dar seguimento à seriação, objetivando verificar qual o atendimento mais adequado nos anos seguintes. Este Estudo de Caso deve acontecer nos moldes do Estudo de Casos Omissos, com participação da SUBIN
Classe Bilíngue Mediada	Classe constituída por estudantes ouvintes e S/DA e/ou SC, é caracterizada pela presença do professor intérprete educacional e/ou guia intérprete, bem como do professor regente. No caso do estudante SC é necessário o guia-intérprete. Os estudantes S/DA e SC dessa classe têm a Libras como primeira língua
Classe Bilíngue Diferenciada	Classe multietária, quando necessária multietapas (sendo essa turma a que reúne, numa mesma sala de aula, estudantes de anos diferentes, onde o currículo e a escrituração escolar são organizados por turma). Deverão ser constituídas por estudantes S/DA ou SC com deficiências associadas (DMU) que se comunicam ou optaram pelo uso da Libras encaminhados, de acordo com estudo de caso realizado com a participação da equipe pedagógica da Unidade Escolar, da EEAA e da itinerância da área e da CRE, devidamente autorizadas pela SUPLAV, com parecer da SUBIN e da SUGEP. No caso do estudante SC é necessário o atendimento de guia intérprete. Na EB podem ser constituídas classes bilíngues diferenciadas nas etapas: 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na EJA.

Fonte: Documento de Estratégia de matrícula 2022/ SEEDF. Elaborado pela autora (2022).

Portanto, a estrutura organizacional das Unidades Públicas da Rede de Ensino do DF, de acordo com SEEDF, ocorre em instituições educacionais com tipologia adequada para cada etapa e modalidade de ensino bem como a constituição das turmas, os limites máximo e mínimo de estudantes contidos na Estratégia de Matrícula em vigor e, também, critérios físicos (capacidade física) conforme o documento supracitado. Esse contexto perpassa mediante análise e parceria da UNIEB e da Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação (UNIPLAT) e, posteriormente, às áreas técnicas da SUPLAV, da SUBEB, da SUBIN e da SUAG para análise e pronunciamento.

A partir disso, as Instituições Educacionais Públicas de Ensino do DF, as/os estudantes com alguma deficiência e/ou transtorno serão atendidas (os) entre sete tipos de turmas em conformidade com o **Quadro 6**, a saber: Classe Comum Inclusiva, Classe de Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventiva, Classe Bilingue, Classe Bilingue Mediada e Classe Bilingue Diferenciada, cada uma com a sua finalidade e especificidade definidas pelo documento supracitado anteriormente.

Diante do exposto, percebemos que a oferta de atendimento da inclusão escolar no ensino público do DF, buscando concernir às singularidades, conforme cada público-alvo da Educação Especial, ainda, perpassa por um processo de permanências e rupturas da integração escolar e da segregação escolar, em contradição entre a legalidade e o que é ofertado ao alunado do DF, como, por exemplo, as Classes Especiais de caráter temporário e transitório e as Classes Comuns Inclusivas que se compõe por estudantes com ou sem diagnóstico. Como relatado anteriormente, a estrutura organizacional da Educação Especial e da Educação Inclusiva há uma dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo, como veremos no **Quadro 7** a seguir.

Quadro 7 – Fases históricas e formas de atendimento dos estudantes NEE’s no ensino público do DF na Educação Básica

Fases Históricas de Atendimento	Formas de Atendimento	Objetivos
INCLUSÃO	Escola regular: Classe Comum Inclusiva, Integração Inversa, EJA Interventiva, Classe Bilingue, Classe Bilíngue Mediada e Classe Bilíngue Diferenciada.	Atender todas/ todos os estudantes da Rede Pública de Ensino do DF incluindo o público-alvo da da Educação Especial, transtornos funcionais e inclusão social: gênero, raça, cor e etnia.
INTEGRAÇÃO	Classe Especial: ficam dentro do contexto da escola regular e atendem estudantes com TEA, DI, DV ou SC.	Atender estudantes com tais diagnóstico em caráter provisório e temporário, no máximo dois anos, com a previsão de inturmação em Classe Comum Inclusiva.
SEGREGAÇÃO	Centros de Ensino Especiais e Instituições Conveniadas ³³	Proporcionar às/aos estudantes o desenvolvimento de competências essenciais à participação em uma variedade de ambientes, preparando-os para responder aos desafios de uma vida tão autônoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro, tornando-os capazes de desenvolver-se nas áreas pessoal e social e de adaptar-se ao meio laboral, tendo em vista o impacto ao longo da vida.

Fonte: Site da SEEDF/ Elaborado pela autora (2022).

³³ A SEEDF mantém convênio com as seguintes instituições especializadas, seus centros de ensino especial, para atendimento de estudantes com deficiência, a saber: Associação e Pais e Amigos (APAE); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e deficientes de Taguatinga e Ceilândia (APAED); Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais (AMPARE); Associação das Obras Pavonianas de Assistência; Centro Educacional de Audição e Linguagem “Ludivico Pavoni (CEAL); ANDE-BRASIL – Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL); Equoterapia para estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista – TEA; Centro de Ensino de Reabilitação (CER); Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB); Universidade Católica de Brasília (UCB); Instituto Cavalo Solitário; Associação Pestalozzi de Brasília e Regimento de Polícia Montada (RPMON). Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/instituicoes-conveniadas/>. Acesso em: 15 maio 2022.

Diante desse contexto diversificado, a estrutura educacional das escolas públicas do DF, em contradição à PNE/ 2001, documento inicial à proposta da educação inclusiva no país, prevê um movimento de democratização da educação e tem como objetivo estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federal, estaduais e municipais no, nosso caso, o DF, que garanta, de fato, uma escola inclusiva que,

é o movimento que provoca e gera um espaço onde as diferenças não são acentuadas, porém são compreendidas como próprias da espécie humana, como parte do que é vital, a diferença é a própria novidade, do mesmo que invoca a produção do novo, da re-invenção, demandando tenacidade e supervicência. (ORRÛ, 2021P. 76).

E, nesse mesmo movimento, a Lei Distrital nº 3218/2003- Lei de Universalização de Direito da Educação Inclusiva do DF, em consonância a PNEEPEI/2008, em seu artigo 1º, parágrafo 1º estabelece,

para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança. (DISTRITO FEDERAL, 2003).

Por isso, fica explícito o paradoxo, no contexto educacional público da capital federal, que perpassa entre a inclusão escolar, a integração escolar e a segregação escolar, quando as duas últimas, o sistema de ensino universaliza o acesso do indivíduo NEE por propostas de padrões homogêneos, como, por exemplo, as Classes Especiais e os Centros de Ensino Especiais e as Instituições Conveniadas; banalizando o fracasso escolar e normalizando o conceito de normalidade/ anormalidade enfraquecendo, assim, a efetivação da educação inclusiva na unidade federativa, o DF.

Mesmo diante dessa conjuntura incompatível à inclusão escolar, a qual assumimos, devido ao enfrentamento de preconceitos, discriminações, negação do direito, a apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo ser humano em uma dimensão individual à direção às condições coletivas, como defendidas por Vigostki, apresentaremos a constituição das Classes Comuns Inclusivas, atendendo à perspectiva da inclusão, foco desse estudo. Nessas, há o direito de redução do número de estudantes autistas por turma, prevista em lei, conforme o **Quadro 8** a seguir.

Quadro 8- Formação de turma do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em Classe Comum Inclusiva com estudantes TEA's no DF

Etapa da Educação Básica	Períodos		CLASSE COMUM INCLUSIVA	
			Número de estudantes/TEA por turma	Total de estudantes por turma
ENSINO FUNDAMENTAL	2º Ciclo (Diurno)	1º ano	1	22
		2º e 3º anos	2	24
		4º e 5º anos	2	24

Fonte: Documento de Estratégia de Matrícula 2022/ SEEDF.

A organização do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, está estruturada em Ciclos de Aprendizagens, sendo no 2º Ciclo para as Aprendizagens: Bloco 1- do 1º ao 3º anos e o Bloco 2 – 4º e 5 anos que deverão estar no mesmo turno e, preferencialmente, em Escolas Classes e/ou Caic's. De acordo com a Estratégia de Matrícula/ 2022, “caso haja a necessidade de alguma turma por Bloco estar em turno divergente da organização prevista, é necessário que exista, no mínimo, o quantitativo de turmas para compor o Bloco completo” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 12).

Vale ressaltar que, as/os estudantes que pertencem à Classe Comum Inclusiva, anualmente, passarão por Estudo de Caso ³⁴“com a participação da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente e dos profissionais do AEE, dos Itinerantes da área (S/DA, DV, AH/SD), da Orientação Educacional (OE), da EEAA e Coordenadores Intermediários da área vinculados à CRE/UNIEB para adequação dos procedimentos de atendimento educacional, e, quando necessário, a participação da SUBIN (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 24). Para a constituição dessas turmas, além de limites mínimos/ máximos de estudantes levam-se em consideração, também, o bem-estar das/dos estudantes que nelas compõe.

Em relação à redução do número de estudantes autistas nas Classes Comuns Inclusivas

³⁴ O Estudo de Caso com previsão de mudança no tipo de enturmação ou permanência em Classe Especial (CE) será realizado pela EEAA e professores do AEE – Itinerantes da área (S/DA, DV, SC, AH/SD), do OE, da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente com a anuência da CRE e da SUBIN e da SUGEP validando o atendimento por até 2 (dois) anos. Com previsão de aplicação de adequação na temporalidade deverá ser realizado, preferencialmente, ao final do ano letivo em curso, para aplicação no ano letivo subsequente ou ao final de cada semestre, nos casos específicos de EJA, EJA Interventiva e Ensino Médio. Em casos excepcionais, a adequação de temporalidade pode ser prevista no primeiro bimestre letivo (ESTRATÉGIA DE MATRÍCULA/ SEEDF, p. 26, 2022).

na SEEDF, com a avaliação da Equipe de Apoio³⁵, temos no Ensino Fundamental-Anos Iniciais- no segundo ciclo, o primeiro ano com 22 estudantes sendo 1 com diagnóstico TEA. A partir do segundo ano ao quinto ano a turma poderá ser reduzida em até 24 estudantes tendo dois, com tal diagnóstico. Portanto, ao adentrar nos estabelecimentos de ensino para a realização da pesquisa em lócus, encontramos uma configuração diferenciada ao que suscita no referido documento, por vezes, encontramos turmas com 28 a 30 estudantes.

Nesse contexto, a formação continuada docente, tema dessa pesquisa, na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's, na educação básica, ratificamos o compromisso ético, político e social e que não se reduz somente em sala de aula, mas, em uma dimensão clara, política e social, em uma práxis crítico-emancipadora com sólida formação teórica e reflexões críticas sobre a ação pedagógica como elaboração da realidade em sua totalidade.

Dessa forma, para alcançar uma formação continuada de professoras e professores pela emancipação e pela criticidade, dada a realidade histórica de políticas públicas neoliberais, dentro de um contexto escolar é preciso que se materialize a proposta da resistência em uma luta contra hegemônica coletivamente, permitindo a discussões e ações para quebra de paradigmas dentro do âmbito escolar e na sociedade.

Para o início desse estudo, realizamos o Estado do Conhecimento o qual concederá a oportunidade de verificarmos o que vem sendo produzido e pesquisado sobre a formação continuada docente à inclusão da/do estudante TEA no contexto educacional público nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³⁵ Na SEEDF a Equipe de Apoio é composta pelo Serviço de Orientação Educacional, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e pelo atendimento Educacional Especializado.

SEÇÃO 2- DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS: ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo advém da necessidade de mapear e argumentar o que foi produzido cientificamente acerca da tríade *formação continuada- inclusão escolar- autismo* de professoras e professores que trabalham com o ensino fundamental, dos anos iniciais, a fim de subsidiar este estudo e provocar elementos de avanço em relação ao objeto e identificar as possibilidades, os entraves, os descaminhos e sua relevância em torno da temática em diferentes épocas e lugares, em dissertações de mestrado, em congressos e seminários em publicações em periódicos e em comunicações em anais. Como afirma Morosini (2021),

a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2021, p. 21).

Oportuno a complexidade da temática, consideramos três descritores para a busca:

formação continuada- inclusão escolar- autismo. Nesse sentido, vale destacar que,

a construção do Estado do Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre as fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Por isso, o Estado do Conhecimento, de caráter bibliográfico (FERREIRA, 2002) é a construção da totalidade de informações acerca de determinado assunto apoiado pela provocação no intercâmbio da apreensão da amplitude do que já foi produzido em relação ao avanço da ciência e da tecnologia àquilo que se quer construir, por vez acompanhando as transformações e as inovações, contribuindo na edificação do campo teórico de uma determinado área do conhecimento, por exemplo, a formação continuada.

2.1– A tríade: formação continuada – inclusão escolar – autismo

Com o objetivo de elaboração do recorte e delimitação do objeto utilizamos os descritores: *formação continuada – inclusão escolar – autismo*. O levantamento bibliográfico foram coletadas a partir das produções brasileiras dissertativas, teses e periódicos acondicionados nas bases indexadoras on-line: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério da Ciência e Tecnologia, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, Scientific

Electronic Library Online (SIELO)-Qualis A e B e trabalhos publicados em eventos educacionais nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Associação Nacional de Pós-Graduação, Pesquisa em Educação (ANPEd) - Grupo de Trabalho de número 8 (GT8) referente à formação de professores e Grupo de Trabalho de número 15 (GT15) referente à Educação Especial e no Encontro Nacional de Didática e de Práticas de Ensino (ENDIPE) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em Educação Especial, com marco temporal entre 2016 a agosto de 2021. Inferimos que essas bases de dados foram escolhidas pela riqueza e diversidade de trabalhos científicos disponibilizados em seus repositórios de publicações e de fácil acesso on-line em nível nacional.

De acordo com Ramanowki; Ens (2006), ‘tratam-se de estudos consolidados, teses e dissertações, que são resultados de pesquisas analisadas por bancas, publicações de periódicos de referência nacional e trabalhos apresentados em congressos’ (KAMANOWKI; ENS, 2006, p. 45), portanto atualizados e significativos.

Os filtros utilizados para o critério de inclusão e/ou exclusão dos trabalhos a serem considerados para o corpus de análise do Estado do Conhecimento foram diferenciados. Num primeiro momento, realizamos a busca dos textos nos eventos educacionais da ANPEd, ENDIPE, BDTD e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em Educação Especial. (Ver **Tabela 4**). Fizemos a leitura flutuante de seus títulos, palavras-chave e resumos por anunciarem informações e elementos que caracterizam seu conteúdo, apesar da heterogeneidade entre eles no meio acadêmico.

Posteriormente, a filtragem foi feita nas teses, dissertações e artigos da SIELO e da CAPES (Ver **Tabela 5**) a filtragem foi feita, além dos seus descritores, pelo tipo de documento, pela área temática, pela área de avaliação, pelo assunto e pelo recorte temporal. A seleção das teses, dissertações e artigos se deu a partir da leitura seletiva e análise dos títulos e resumos, com isso poder-se-ia descartando ou não pesquisas acerca do tema. Quando estes não apresentavam as informações necessárias à explicitação da pesquisa, procedia-se a leitura seletiva na sua parcialidade.

Além dos critérios mencionados, utilizamos os seguintes descritores: i) “formação continuada”, “formação de professores”, formação continuada-práxis”; ii) “formação continuada-inclusão”, formação continuada-perspectiva da inclusão”, “formação de professores- inclusão”; iii) formação continuada- inclusão - autismo”, “formação continuada-perspectiva da inclusão - TEA”, “formação de professores-perspectiva da inclusão-autismo”. iv) Lemos parcialmente os trabalhos que se aproximavam da temática; v) Selecionamos e lemos por completo os trabalhos que abordavam a temática na tríade formação continuada-inclusão-

autismo e, posteriormente, elencamos as categorias e subcategorias discutidas e os quantitativos abordados sob as quais o fenômeno passa a ser examinado.

Desse modo, para melhor organização dos resultados encontrados a partir dos descritores, pautado por Romanowski; Ens (2006) como um dos procedimentos importantes para direcionar as buscas a serem realizadas, estabelecemos na tríade *formação continuada – inclusão escolar – TEA* e sugerimos na **Tabela 4** a apresentação e a organização quantitativa dos resultados na primeira filtragem de busca.

Tabela 4- Dados de levantamento bibliográfico por descritores nos bancos de dados e eventos (2016-2021)

Base de Dados	Trabalhos encontrados a partir de um descritor	Trabalhos que se aproximam da temática até dois descritores	Trabalhos que abordam a temática formação continuada/ inclusão/ TEA
ANPEd (GT 8)	36	8	00
ANPEd (GT 15)	39	10	00
ENDIPE	84	33	00
BDTD	54	18	01
UFSCar	247	66	03
TOTAL	460	135	04

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2021).

Na **Tabela 4**, os trabalhos encontrados a partir de um descritor pode ser “formação continuada” ou “inclusão” ou “autismo”. Totalizando 460 trabalhos. Na segunda coluna, que se aproximam da temática, verificamos dois descritores: “formação continuada/ formação docente” e “inclusão” ou “inclusão’ e Autismo”. Totalizando 135 trabalhos. Na terceira coluna com os descritores da pesquisa a “formação continuada na perspectiva da inclusão com estudantes autistas” selecionamos quatro trabalhos, sendo 1 dissertação e 3 artigos, totalizando quatro trabalhos científicos.

Na **Tabela 5**, após as buscas com os filtros específicos aplicados e com descritores *formação continuada- inclusão escolar-autismo-* apresentamos as pesquisas encontradas a partir dos bancos de dados na SIELO e na CAPES, provenientes do segundo movimento de filtragem.

Tabela 5- Dados de levantamento bibliográfico por descritores e filtros (2016- 2021)-2

Base de Dados	Nº de trabalhos com alguns dos descritores	Nº de trabalhos encontrados dentro dos descritores formação continuada-inclusão-TEA
CAPES	17	01
SIELO	3	01
TOTAL	20	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2021).

Ao buscarmos as bases de dados, numa leitura seletiva, percebemos que a temática que contemplassem ao mesmo tempo os três descritores, ainda, há escassez de quantidade de produções acadêmicas, já demonstrando pouca discussão no campo; justificando, assim, a sua relevância para a área educacional. Encontramos dois trabalhos: sendo 1 dissertação de mestrado e um artigo. Totalizando dois trabalhos.

Na **Tabela 6** contemos o número de trabalhos científicos capitados dentro do banco de dados, entre teses, dissertações, artigos e anais, pois nos permitiu verificar as contribuições, como e onde estão sendo discutidas a tríade *-formação continuada- perspectiva da inclusão escolar-TEA* na área da educação no Brasil, além dos seus entraves, descaminhos e possibilidades.

Tabela 6- Número de trabalhos científicos encontrados nas bases de dados (2016-2021)

Base de Dados	Teses	Dissertações	Artigos	Pôsteres	Total
ANPED	-	-	-	-	0
ENDIPE	-	-	-	-	0
BDTD	-	1	-	-	1
CAPES	-	1	-	-	1
SieLO	-	-	1	-	1
UFSCar	-	-	3	-	3
TOTAL	0	2	4	-	6

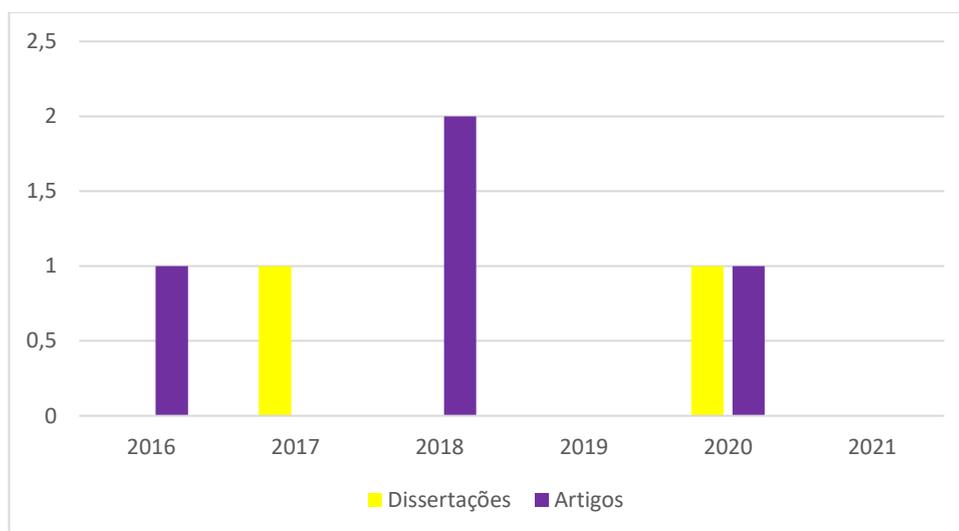
Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2021).

De acordo com o levantamento bibliográfico dos trabalhos científicos, nas bases de dados, captamos poucas pesquisas que abordaram sobre a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar, em especial, com estudantes autistas. No total, encontramos 6 (seis) trabalhos. Sendo 2 (duas) dissertações uma de mestrado acadêmico e a outra de mestrado profissional e 4 (quatro) artigos. Notamos que em eventos o tema está sendo mais discutido. E que o maior número desses trabalhos se encontra na Região Sul do país mais precisamente 2 (dois) trabalhos no Rio Grande do Sul e 1 (um) no Paraná. Na Região Sudeste encontramos 2 (dois) trabalhos, sendo 1 (um) em Minas Gerais e o outro em São Paulo. Na Região Norte, 1 (um) trabalho. Na Região Centro-Oeste não encontramos nenhum trabalho publicado sobre a

tríade **formação continuada docente-inclusão escolar- TEA**, nesse período estimado entre 2016 a 2021.

Com a pequena quantidade de trabalhos científicos localizados, apresentaremos no **Gráfico 2**, a seguir, a historicidade dos estudos, com o intuito de perceber os anos e a ocorrência maior de estudos acerca da temática.

Gráfico 2- Quantidade de trabalhos publicados sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's



Fonte: Elaborado pela a autora (2021).

Observando o **Gráfico 2**, com a historicidade dos estudos científicos, compreendemos que mesmo com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI) de 2008 que garante “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL,2008) e, em consoância a isso, a Lei nº 12.764 de 2012, conhecida como *Lei Berenice Piana*, que prevê no art. 2, inciso VII: “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012). Leis que não somente garantam a formação do professor e da professora no contexto educacional inclusivo, mas, ambas, configuram, ademais, o direito das/dos estudantes autistas estudarem nas escolas regulares de ensino em classes inclusivas. Por isso, o assunto a partir da tríade **formação continuada docente- inclusão escolar- autismo** necessita ser mais debatido e discutido no meio acadêmico, devido a pouca quantidade de trabalhos encontrados, no marco temporal entre 2016 a 2021, a cerca da temática mesmo com a garantia em leis.

Assim, destacamos, a seguir, no **Quadro 9**, os temas das pesquisas realizadas com a

compilação dos trabalhos científicos e as informações a respeito das (os) autoras (os), o tipo de trabalho, o ano de sua publicação, o título e a instituição de origem.

Quadro 9- Quantidade de trabalhos publicados por ano sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão com estudantes TEA's.

Nº	Título: <i>Formação dos Professores e Saberes Sobre Autismo em Classes Comuns de Escolas Públicas.</i> Autores: OLIVEIRA Janiby Silva de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; ROCHA, Carlos José Trindade da.				
01	Base de dados	Tipos de trabalho	Ano	Palavras-chaves	Instituição
	UFSCar/ EE	Artigo	2016	Saberes docentes; Autismo; Aprendizagem.	UEPA
Nº	Título: <i>Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o Desafio da Formação de Professoras.</i> Autora: FERREIRA, Roberta Flávia Alves.				
02	Base de dados	Tipos de trabalho	Ano	Palavras-chaves	Instituição
	CAPEs	Dissertação/ Mestrado Profissional	2017	Inclusão Escolar; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Formação Docente.	UFMG/FE
Nº	Título: <i>Formação de Professores e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática.</i> Autoras: QUINTÃO, Cassiana Saraiva; MORAIS, Eduarda de Souza.				
03	Base de dados	Tipos de trabalho	Ano	Palavras-chaves	Instituição
	UFSCar/ EE	Artigo	2018	Educação Especial; Formação de Professores; Transtorno do Espectro Autista.	UFSCar
Nº	Título: <i>Tertúlias Pedagógicas Inclusivas: Promovendo a Formação de Professores Sobre o TEA.</i> Autores: MARTINS, Claudete da Silva Lima; MACHADO, Thainá Pedroso; BRIZOLLA, Francéli; RODRÍGUES, Rita de Cássio Morem.				
04	Base de dados	Tipos de trabalho	Ano	Palavras-chaves	Instituição
	UFSCar/EE	Artigo	2018	Formação de Professores; Transtorno do Espectro Autista; Intervenção Precoce.	UNIPAMPA
Nº	Título: <i>A Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da Inclusão de Alunos com TEA.</i> Autora: SEWALD, Silvana.				

	Base de dados	Tipos de trabalho	Ano	Palavras-chaves	Instituição
05	BDTD	Dissertação/ Mestrado acadêmico	2020	Formação de professores; Organização do Trabalho Pedagógico; Transtorno do Espectro Autista.	UNIOESTE
Nº	<p>Título: <i>Desafio no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para a Formação Continuada na Perspectiva dos Professores.</i></p> <p>Autores: CAMARGO, Siglia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira.</p>				
	Base de dados	Tipos de trabalho	Ano	Palavras-chaves	Instituição
06	SIELO	Artigo	2020	Inclusão; Autismo; Formação Continuada de Professores.	UFRS

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Estado do Conhecimento (2021).

Após a leitura na íntegra e análise dos trabalhos científicos elencados no **Quadro 9**, estes, foram elegidos por dialogarem com o objeto de pesquisa, auxiliando, assim, na identificação das produções científicas anteriores e na amplificação de um referencial teórico a fim de transparecer as lacunas e os avanços no campo. Como afirma Romanowski; Ens (2006)

esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWKI; ENS, 2006, p. 41).

Dando continuidade, com o banco de dados definido e organizado, partimos para a sistematização bibliográfica sobre a análise das seis produções encontradas durante o Estado do Conhecimento, no período de 2016 a agosto 2021, a cerca da temática.

2.2- Sistematização bibliográfica das produções do Estado do Conhecimento

O trabalho de Oliveira, Santos e Rocha (2016), o estudo pretendeu refletir sobre os saberes docentes na perspectiva da inclusão e aprendizagem de estudantes com autismo em Classe Comum Inclusiva de uma escola pública de Belém do Pará. Assumiu como base metodológica a abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizou dois grupos focais sendo, 12 professores da rede pública de Belém que trabalham com estudantes TEA's na perspectiva da inclusão escolar e 10 pós-graduandos da Universidade Federal do Pará que não tiveram contato com autistas. Os instrumentos de coleta de dados foram: a aplicação de

observação participante e entrevista semiestruturada. O recorte delimitador das produções teóricas fundamentou-se em CUNHA (2015), ORRÚ (2007, 2009) e SILVA (2014). A conclusão do estudo verificou-se que os participantes da pesquisa possuem limitações sobre o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e que interfere no desenvolvimento de aprendizagem do estudante em classe comum na escola regular. Nos cursos de licenciatura há carência de oferta de disciplinas que tratam sobre as políticas públicas da Educação Especial. Os autores sinalizaram, também, que a formação de professores é escassa, quando tem, segue o modelo tradicional de ensino. E que estes precisam preparar os docentes para acolher, respeitar, valorizar a diferença no processo de ensino-aprendizagem para a efetivação da inclusão.

Na dissertação de Ferreira (2017), esteve centrado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) no município de Belo Horizonte e buscou analisar qual tipo de formação de professoras receberam na formação inicial e na sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso por meio de um levantamento bibliográfico e documental. A obtenção dos resultados de pesquisas foi o questionário, entrevista e a entrevista coletiva. Dos resultados das pesquisas pode-se identificar a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educativas, dificuldade de acesso nos cursos de atualização e materiais adequados para atividades específicas direcionadas a esse público-alvo. Além disso, o despreparo e insegurança para atuarem com crianças autistas por desconhecerem a particularidade do transtorno e a pouca troca de experiências entre professores e os familiares.

No artigo de Quintão e Morais (2018), apontaram como objetivo realizar o levantamento e a análise do que a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial apontaram sobre a formação de professores para a atuação junto aos estudantes TEA's na rede pública regular de ensino. A busca foi feita por meio do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brasil), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir do critério de inclusão/ exclusão de 215 artigos, selecionaram 14 trabalhos para a análise na íntegra. Foram organizados em três eixos: práticas pedagógicas, capacitação e perspectivas dos professores. Assumiu como método a revisão sistemática da literatura. A conclusão do estudo verificou-se que há escassez de projetos de formação continuada que possibilite a teoria e a prática, infraestrutura inadequada, falta de trabalho coletivo e suporte, falta de recursos diferenciados para trabalhar com esse público-alvo.

O trabalho de Martins, Machado, Brizzola e Rodríguez (2018), esteve centrado na

pesquisa desenvolvida a partir do curso de formação de professores, realizado em Bagé no Rio Grande do Sul, em 2017, pela Universidade Federal de Pampas (UNIPAMPA). Teve como objetivo investigar/identificar as contribuições de um curso de formação continuada de professores da Educação Infantil, abordando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para as práticas pedagógicas dos professores participantes do curso. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que participaram da formação continuada, alunos de graduação e de pós-graduação que colaboraram na organização do curso e que eram envolvidos na formação. A pesquisa foi de caráter exploratório e dialógica. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas e questionários. Os dados produzidos permitiram a contribuição teórica à formação a partir de leituras proporcionadas durante a realização do curso, mudanças atitudinais dos professores com relação à inclusão das/dos alunos TEA's e compreensão do diagnóstico como fator não determinante para os fazeres pedagógicos. Dos resultados da pesquisa pode-se identificar que espaços formativos, como os oportunizados pelo curso investigado, são importantes ferramentas de diálogos, compartilhamento de experiências e construção de novos saberes e fazeres docentes, na circularidade ação-reflexão-ação; proporcionando mais interação entre os professores e famílias. Além disso, diminuiu-se a preocupação em relação ao diagnóstico e o entendimento do transtorno.

Já o estudo de Sewald (2020), desenvolveu uma pesquisa vinculada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores (GESFORT). Este estudo esteve centrado nos anos iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná. Apontou como objetivo analisar a relação entre formação de professores e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) destinado aos alunos autistas. O trabalho anunciou a metodologia abordagem crítico-dialética e teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e entrevistas. A partir das entrevistas, identificaram duas categorias de análise: formação continuada e OTP. Participaram do estudo 11 professores de três escolas, sendo 4 professores regentes, 4 professores de apoio e 3 professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre os resultados obtidos verificou-se escassez de oferta de cursos de formação continuada voltadas a questão do autismo, formas inadequadas: palestras e falta de consenso nos conteúdos ofertados pelo órgão responsável, por isso, procuram o seu aperfeiçoamento profissional em cursos particulares, principalmente em relação ao transtorno. Ademais, entende-se por OTP a utilização de estratégias e práticas pedagógicas.

Por fim, Camargo, Silva e Crespo (2020), as autoras objetivaram investigar as

principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentadas por professores de estudantes autistas em escolas regulares de ensino. O lócus do desenvolvimento da pesquisa foi nas escolas públicas de Pelotas, Rio Grande do Sul, com a participação de 19 professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Sendo, 14 graduadas em pedagogia e cinco formadas somente no magistério. A metodologia adotada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa apontaram, para o campo, a necessidade de oferecer formação continuada que sejam menos gerais e mais focadas em como lidar, ensinar e conhecer os estudantes autistas, com estratégias e materiais adequados, dentro do contexto escolar inclusivo. Assim, os sentimentos de frustração e despreparo diminuíram.

2.3- Análise à luz das categorias e subcategorias

Nesse mergulho, evidenciamos categorias e subcategorias analíticas que emergiram na revisão bibliográfica dos trabalhos das bases indexadoras articulado com a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's. Por conseguinte, foram definidas e organizadas a partir da leitura integral dos trabalhos selecionados, buscando eleger as partes constitutivas do objeto em questão.

Essas categorias e subcategorias nos oportunizaram a interpretação dos processos sociais e como eles são constituídos por uma teoria e visão de mundo que explicam e compõe o objeto a ser pesquisado. Como apresentado, na **Figura 4**, a seguir.

Figura 4- Categorias e subcategorias analíticas dos trabalhos científicos nas bases de dados (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2021).

Dessa forma, verificamos e analisamos as pesquisas a partir das categorias centrais: i) **Políticas públicas da inclusão escolar**; ii) **Trabalho docente quanto à prática docente e a organização do trabalho pedagógico**; iii) **Ser professor na perspectiva da inclusão com estudantes autistas**. Para pontuar melhor o contexto identificado apresentaremos trechos das autoras e dos autores retirados das produções científicas do estado do conhecimento.

2.3.1- Políticas públicas da inclusão escolar

No Brasil, em um percurso histórico, as políticas públicas têm o propósito de garantir os direitos fundamentais e sociais (BRASIL,1988) dos indivíduos, colocando em sobremaneira o papel do Estado como garantidor do bem-estar social que estão correlacionadas à estrutura governamental; permitindo novas ideias e questões à agenda política nacional. Diante disso, a educação assume a função de suscitar ao cidadão a formação da cidadania, tal qual, a preparação e o desenvolvimento do trabalho.

Nesse percurso, com atendimento de cunho educacional, a história da Educação

Especial impulsionou, também, políticas públicas marcadas pela evolução de atendimento do processo histórico das pessoas NEE's entre a segregação escolar e a integração escolar. A primeira em instituições público-privada e/ ou em Centros de Ensino Especial, com foco no atendimento de reabilitação. A segunda, com o intuito da redemocratização do ensino escolar foi marcado por classes homogêneas dentro do contexto regular de ensino regular; as Classes Especiais. A escola regular acolhia àqueles que evidenciavam condições de aprendizagens satisfatórias aos processos de ensino-aprendizagem.

Somente, após quase uma década da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação (1994) o governo federal por meio da Lei nº 10.172 de 2001 instituiu no PNE em seu item 16, nas metas e objetivos: “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício”. (BRASIL, 2001, 56).

Portanto, a partir de 1994, nessa proposta de inclusão escolar, permeado por políticas públicas nacionais (Ver **Quadro 12, p. 112**) e internacionais (Vide **Quadro 11, p.111**), nas redes públicas de todo país, surgem legislações galgadas em estatutos político-ideológicos, devido movimentos sociais de lutas, com carência de estudos para conhecer e compreender as inferências que tais reformas exercem sobre as relações da profissão docente. A escola encontra-se em conflito, sendo um espaço de regulação do Estado cumprindo-se um papel de agência estatal. Diante disso, SILVA (2020) corrobora dizendo que,

as políticas neoliberais “inclusivas”, particularmente da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem apresentado contradição de, ao mesmo tempo em que assume no plano do discurso as reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, por outro lado, esvazia as condições de efetivação dessas mesmas reivindicações ao implantá-las e implementá-las no escopo do capitalismo neoliberal, haja vista, por exemplo, como a racionalidade neoliberal atua no debate sobre orçamento e o seu entendimento de que as despesas com as políticas sociais de atendimento aos direitos sociais da população representam gasto público, bem como a melhor maneira de avaliar os resultados desse dispêndio ocorre por métricas comparativas e competitivas. (SILVA, 2010, p. 205).

Diante desse contexto, os trabalhos científicos analisados apontam que a compreensão histórica das políticas públicas no panorama brasileiro educacional na Educação Especial, no país, marcada pela inclusão escolar está em processo conceitual. Percebemos que a escola inclusiva é uma realidade, mas as políticas públicas são compreendidas de forma esporádica que perpassam pelo processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, pela formação continuada docente. Portanto, apesar disso, nesses trabalhos do Estado do Conhecimento, as

professoras e os professores compreendem a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e participação dos indivíduos NEE's no âmbito escolar, inclusive, as/os estudantes autistas.

Nesta categoria, políticas públicas da inclusão escolar, nos direcionaram a refletir o que foi referido a cerca do tema. Assim, no artigo de Oliveira, Santos e Rocha (2016) intitulado *Formação dos Professores e Saberes Sobre Autismo em Classes Comuns de Escolas Públicas* que contraditoriamente evidenciou que nos cursos de licenciatura há carência de oferta de disciplinas que tratam sobre as políticas públicas da Educação Especial, especificamente na formação inicial e nos cursos de formação continuada relacionadas ao TEA, interferindo no ensino-aprendizagem desse indivíduo cognoscente suscitado por uma educação de qualidade e respeito à diversidade humana.

Já no artigo de Martins; Machado; Brizolla e Rodríguez (2018) traz a compreensão da existência das políticas públicas na qual as autoras afirmam,

no Brasil, temos aparato legal para a educação na perspectiva inclusiva, contudo a construção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos, requer que estas leis sejam efetivamente cumpridas por meio de políticas emancipatórias, práticas inovadoras e formação de professores, dentre outros elementos. (MARTINS; MACHADO; BRIZOLLA; RODRÍGUES, 2018, p. 3).

Nesse contexto, concluímos que um dos desafios em relação à efetivação das políticas públicas da educação inclusiva atravessa pelo silenciamento, dentro do âmbito escolar, como nos cursos de formação inicial e continuada. Daí a importância de espaços de estudos para trazer em voga discussões a cerca do assunto que intercede na práxis pedagógica e no trabalho docente; perpetuando, assim, a hegemonia do capital em um contexto neoliberal.

Levando em consideração a premissa das políticas públicas a próxima categoria encontrada no levantamento bibliográfico que está correlacionada a nossa próxima categoria: o trabalho docente. Que a partir da materialidade das ações governamentais neoliberais tem interferido diretamente 1.3.2.2) na prática pedagógica da professora e do professor e 1.3.2.3) na organização do trabalho pedagógico; nossas subcategorias de análise as quais abarcam esferas de temas pesquisados pelas (os) autoras (es) que integram o Estado do Conhecimento.

2.3.2 – Trabalho docente quanto à prática docente e a OTP

O trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar nas escolas públicas do país vem se constituindo contraditoriamente entre o desenvolvimento social e econômico, não somente por decisões hegemônicas, mas pelos conflitos de classe com interesse antagônicos, intensificados, também, nessa nova perspectiva: “*uma escola para todos*”, portanto, uma escola

única como defendida por (GRAMSCI, 1932) permeados por um novo pensamento e novo modo de vida em respeito à diversidade humana. Vale ressaltar, que este, é uma categoria ontológica do ser social (MARX, 2002), uma interrelação entre sociedade, homem e natureza em um fenômeno originário, ou seja, ”o trabalho é visto como centralidade do processo de humanização do homem que permite uma transposição ontológica das pré-humanas para o ser social” (ANTUNES, 2017, p. 136) em construção de um novo homem.

E nesse viés, que o trabalho docente diante da evolução de forças produtivas em um contexto do capital vai se constituindo em múltiplas concepções fortalecendo a divisão do trabalho, entre o trabalho manual e intelectual (GRAMSCI, 1932), (CANDAU, 1997) determinando, assim, o como viver em uma proposta neotecnicista (FRETAS, 2021) permeados pelos princípios da eficiência, produtividade e racionalidade, com o intuito de torná-lo operacional, em um processo de adaptação, pautada na Pedagogia tecnicista.

Assim, o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação das professoras e dos professores, no país, voltou-se para um docente do saber-fazer reproduzindo interesses burgueses e de classe -forças produtivas- que se constituem em múltiplas concepções fortalecendo a divisão do trabalho críticas por autores clássicos e contemporâneos. Determinando, assim, o modo de vida da humanidade, limitando-se entre os que pensam e os que executam, entre a classe dos proprietários dos meios de produção e a classe explorada (proletária), reforçando a lógica do capital para atender o mercado de trabalho em uma sociedade fragmentada em classe. Como afirma Candau e Lelis (1993),

[...] que na, questão de relação teoria-prática, se manifestam os problemas e as contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual- trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre a teoria e a prática. (CANDAU; LELIS, 1993, p.50).

Com essa divisão do trabalho docente fomentou-se a alienação objetificada por meio da proletarização, intensificação e precarização da função docente: o de ensinar conhecimentos, ou seja, saber fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007), que interioriza a desvalorização profissional. E nesse contexto histórico e contraditório, que a professora e o professor considerado um trabalhador orgânico intelectual, tem sido objeto de exploração e opressão “cujos os interesses implicam a manutenção, consolidação e a perpetuação da forma atual da sociedade” (SAVIANI, 2021, p.107).

Contudo, é diante desse cenário de determinações de trabalho alienado que as/os docentes são destituídos dos meios de produção fora da atividade, possuindo apenas a força de trabalho para ser vendida no mercado como veremos na subcategoria prática docente e

organização do trabalho pedagógico (OTP).

2.3.2.1 Prática docente

As pesquisas selecionadas, no Estado do Conhecimento, surgem de diferentes níveis, modalidades e configurações. Essas, indicam a necessidade que o profissional da educação, na perspectiva da inclusão escolar, em atendimento às/aos estudantes TEA's, necessita de uma interrupta aprendizagem do ser e do estar na profissão docente diante do contexto apresentado.

Na maioria dos trabalhos analisados, as autoras e o autor apresentam a formação continuada de professoras e professores, nesse contexto supracitado, por um discurso que enfatiza a prática em detrimento à teoria, quando revelam a dimensão do saber-rigorosas técnicas e do saber fazer- a reflexão na prática- enfatizando a formação em serviço, tendo como a centralidade a resolução de problemas no processo ensino-aprendizagem. Como afirma Contreras (2002), nessa concepção pragmática,

a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos e os resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 101).

Nesse contexto, vale destacar que Quintão e Morais (2018) por meio do levantamento e análise em duas revistas: Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial, ambas reconhecidas nacionalmente pela qualidade das publicações, de 2008 a 2018, ano que iniciou a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), verificou-se o escasso número de trabalho e o maior enfoque, também, em práticas pedagógicas SEWALD (2020) e (MARTINS; BRIZOLLA; MACHADO e RODRÍGUES (2018) afirmam que “pensar em educação é pensar em formação e qualificação da prática”(2018, p.2). A partir das falas das/dos autoras/ es percebemos o reforço do processo de exclusão desse público-alvo, pois não houve flexibilização da metodologia para incluir a/o estudante, nem planejamento das atividades pedagógicas escolares intuindo a valorização e o respeito às diferenças no processo de ensino-aprendizagem individual; respeitando assim, o percurso de cada um.

Além disso, ainda, outras autoras sugeriram que a formação continuada fosse realizada com a utilização de estratégias e materiais adequados (CAMARGO; SILVA e CRESPO, 2020); (FERREIRA, 2017), perpassando por uma perspectiva hegemônica, negando o pensamento

teórico importantes para os saberes docentes e a efetivação da inclusão escolar.

Nesse mesmo contexto, as autoras Oliveira; Santos e Rocha (2016) evidenciaram em seu artigo *Formação dos Professores e saberes sobre o Autismo em Classes Comuns de Escolas Públicas*, que a formação dos professores é escassa, quando tem quer seguir o modelo tradicional de ensino. Por isso, nesse caminho, Quintão e Moraes (2018) traz a necessidade de elaboração de propostas de formação inicial e continuada para professoras e professores considerando a importância da preparação desses profissionais para atuação junto às/ aos estudantes autistas. E, considerando que o trabalho docente, também, é a fonte da produção do conhecimento. Nesse contexto Curado Silva (2019) corrobora,

a realidade exige que o professor tenha habilidades necessárias para romper as estruturas dogmáticas, historicamente inculcadas, e passe a ousar e a teorizar a partir de novas práticas que tenham o intuito de reverter a lógica estabelecida. (CURADO SILVA, 2019, p.39).

Nesse mesmo trajeto, Martins; Machado; Brizolla e Rodrigues (2018) estiveram centradas na pesquisa desenvolvida a partir do curso de formação continuada de professoras (es) demonstrando estas como importantes ferramentas de diálogos, compartilhamento de experiências e construção de novos saberes e fazeres docentes para melhor entender o transtorno e superar as dificuldades de atuação docente junto a esse público-alvo.

Em um movimento contraditório e de ambiguidades, compreendemos que a/o mesmo docente que suscita por um trabalho pedagógico dado por modelos, pela epistemologia da prática, é o mesmo que reclama pela falta de recursos, escassez de formação continuada, quantidade elevada de estudantes, falta de estrutura nas escolas públicas e falta de um trabalho coletivo.

2.3.2.2- Organização do Trabalho Pedagógico

Para pensarmos a importância da OTP em relação à formação continuada docente precisarmos pautar que primeiro “requer o reconhecimento quanto a necessidade e revisão do trabalho pedagógico, articulando-o ao contexto social e suas transformações e ao perfil do estudante da educação básica.” (SILVA, 2017, p. 33). Contrário à isso, durante a leitura e análise dos trabalhos científicos selecionados dentro da tríade- *formação continuada -inclusão escolar - TEA-* Sewald (2020) na sua dissertação de mestrado intitulada *A Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da Inclusão de Alunos com TEA* foi a única que suscitou a subcategoria organização do trabalho pedagógico em relação à

formação de professoras (os), que permeou como uma das categorias de análise. Assim, percebemos a pouca relevância acadêmica em torno da temática.

A autora evidenciou que

sobre a categoria “organização do trabalho pedagógico”, as entrevistas indicaram que, para a maioria dos professores, a OTP está atrelada ao âmbito das estratégias didáticas desenvolvidas em sala de aula, além de permitir a compreensão da forma como cada professor organiza o seu trabalho pedagógico em sala, abrangendo o ensino de alunos com autismo e os demais alunos da turma (SEWALD, 2020, p.85).

Em consonância com o movimento da falta de OTP Quintão e Moraes (2018) ressalta [...]” limitada interação com os pares, currículo equivocado e falta de suporte onde somando-se todos esses fatores tem-se como resultado práticas excludentes e déficits no processo de aprendizagem de conteúdos pedagógicos” (QUINTÃO; MORAIS, 2018, p.10).

Por isso, faz-se necessário propostas curriculares que orientem uma organização do trabalho pedagógico inclusivo, empenhado na organização da sala de aula e da instituição, que inclua as/os estudantes autistas nas atividades educacionais, no ambiente escolar e nas relações sociais entre colegas e profissionais, como definido por (GRAMSCI, 1932) e (VIGOSTKI, 1995). Enfatizamos que o ato de educar não se restringe na transmissão de conhecimentos. Educar é aprender e ensinar, é ter um olhar sensível para com suas/seus discentes, é considerar a realidade e a condição de cada um, acreditando sempre no melhor. É incluir todas/todos no processo de aprendizagem, inserindo-os na coletividade do mundo em que vivemos, independente de classe, etnia, gênero ou condição genética, buscando a formação de um ser humano crítico e integrante, de fato, da sociedade em que está inserido.

2.3.3- Ser professor na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas

A última categoria que encontramos: ser professor. Diante desse novo contexto escolar, a inclusão, o professor e a professora, percebemos nos trabalhos científicos lidos na sua integridade e analisados, as/os docentes que trabalham nessa perspectiva com estudantes autistas sustentam-se em um trabalho pedagógico em contradições quando desenvolvem suas funções sem se questionar à sua prática, tornando-se um (a) simples tarefeiro (a) com o intuito somente de responder às demandas do cotidiano com ênfase no operacional e nos resultados. Não se veem como parte integrante do trabalho ontológico constituído, mesmo sentindo a necessidade de reorganizar seu fazer pedagógico.

Por esse motivo, os estudos apontam que as professoras e os professores, em seu cotidiano, sentem definidos por estas palavras: “desafiada”, “despreparada”, “insegura” e

“frustrada”; configurando, assim, marcas subjetivas da formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas. Desse modo, sugere-se a reorganização pedagógica das escolas públicas do país para atender às diversidades em relação à educação de todas e todos as/os estudantes com diagnósticos ou não em uma formação docente pela práxis crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2019) na possibilidade de transformar a forma e o conteúdo em um trabalho pedagógico coletivo.

Nesse viés, demonstra que o profissional da educação tem se constituído historicamente diante de políticas públicas, permeadas pelo capitalismo, o qual determina sua forma de ser e estar condicionados a múltiplas determinações históricas, políticas, sociais e econômicas ao longo da vida profissional que, em sobremaneira, acabam se culpando pelo sucesso ou fracasso da educação inclusiva nas escolas públicas do país. Desta forma, durante o percurso profissional a/o docente deixa marcas, como identificamos em alguns trabalhos científicos analisados no Estado do Conhecimento.

De acordo com Oliveira, Santos e Rocha (2016), verificamos que o/as participantes da pesquisa suscitaram que o corpo docente por possuírem limitações sobre o entendimento do TEA se sentem desafiadas (os) devida à interferência sobre desenvolvimento de aprendizagem da/do estudante nas Classes Comuns Inclusivas na escola regular.

Na mesma vertente, agregamos a contribuição de Ferreira (2017) a partir da dissertação *Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o Desafio da Formação de Professoras* que reforça o desconhecimento em relação a particularidade do transtorno, como citado pelas autoras anteriores, e, a pouca troca de experiências entre professoras (es) e familiares sentindo-se despreparadas e inseguras.

No artigo de Martins, Machado, Brizolla e Rodrigues (2018), a partir de uma pesquisa desenvolvida no curso de formação de professores da Educação Infantil percebemos que a preocupação e a insegurança diminuíram em relação ao diagnóstico e o entendimento do transtorno, como cita os autores,

o diagnóstico do TEA esteve como principal questão de dúvidas dos professores no início do curso. Muitos deles relatavam identificar sintomas do transtorno em alguns alunos, mas não havia o diagnóstico concluído por um médico e que isso dificultava trabalho dos professores. Embora o diagnóstico não defina os caminhos pedagógicos que devem ser seguidos, nem mesmo as práticas que deverão ser desenvolvidas, mas sim pela avaliação pedagógica realizada pelo professor; ele garante os direitos da criança e de suas famílias (MARTINS; MACHADO; BRIZOLLA e RODRÍGUES, 2018, p.9).

Diante desse quadro, as professoras e os professores que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, que recebem estudantes autistas, estão se constituindo profissionalmente por elementos de

sofrimento, entre eles a “insegurança” e o “despreparo”, que interferem na materialidade da inclusão escolar, talvez, provoque o adoecimento e a desistência da profissão. Como relata Quintão e Morais (2018),

os resultados encontrados evidenciam mais uma vez o despreparo dos professores [...] os artigos analisados apontam a necessidade de formação continuada dos professores, pois muitos apresentam as dificuldades em lidar com o aluno com TEA, principalmente com relação as práticas pedagógicas, pois o professor por vezes não possui conhecimentos sobre como adaptar o currículo (QUINTÃO; MORAES, 2018, p. 10 -13).

Por vezes, os trabalhos científicos lidos na sua integridade e analisados, demonstraram que as/os docentes que trabalham na perspectiva da inclusão com estudantes TEA's sustentam seu trabalho em contradições quando, os estudos apontam que as professoras e os professores, em seu cotidiano, não se sentem preparados para trabalhar com esse público-alvo, mas, também, não questionam e não se veem em um trabalho pedagógico coletivo, abrangendo todas as demandas do contexto escolar.

Além disso, desconhecem aspectos comportamentais do transtorno, sofrem com a falta de infraestrutura física e pedagógica dentro do âmbito educacional regular que interferem no processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, no trabalho docente; sendo necessária uma revisão sistemática em relação à sua práxis pedagógica em um contexto inclusivo.

2.4. Síntese geral: o que as pesquisas sinalizam sobre os autores de referência para a formação docente no Brasil

Em uma perspectiva de análise, escortina-se claramente que ao focar o objeto de pesquisa evidenciamos que as professoras e os professores, em seu cotidiano, não se sentem preparadas (os) para trabalhar com esse público-alvo, no caso, os autistas, em uma proposta na perspectiva da educação inclusiva por desconhecer aspectos comportamentais do sujeito em estudo que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem, talvez, em sua formação docente.

A formação continuada docente perpassa, desde dos primórdios, por concepções epistemológicas que são representadas por modelos teóricos, práticos e práticos, cada um com suas características e permeados e contituídos a rupturas e permanências durante o percurso histórico e profissional docente. Entrelaçando o percurso histórico em relação aos trabalhos encontrados no estado do conhecimento em relação a *tríade formação continuada docente-inclusão escolar-TEA* evidenciamos que a maioria no contexto educacional da formação

docente é a epistemologia da prática . Percebemos que há um defesa a partir da reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 2000), como elemento chave na Educação Básica, nos Anos Iniciais e na Educação Infantil de diversos pontos geográficos do país.

Nesse contexto, inspiradores pautados nessa epistemologia encontrados nos trabalhos elencados têm sido: Tardif (2002), Gatti (2008, 2009), Nóvoa (1995, 1999), Imbermón (2002). Ainda, assim, Freire (1983) Contreras (2012) foram citados por trazerem em suas obras aspectos permeados por essa epistemologia, a prática, por defenderem uma formação docente alicerçado na emancipação, na criticidade e uma formação permanente e fundamentado no diálogo.

Vale destacar, atendendo com a proposta analítica da nossa pesquisa, verificamos, também, mesmo que de forma escassa, a oferta pelo Estado da formação continuada e/ ou formação docente acontece de forma aligeirada, fragmentada e com ênfase no pragmatismo como práticas pedagógicas homogêneas e tecnificação de ensino, ancorada pela epistemologia da prática, “a ênfase da relação teoria e prática, devendo recair sobre a prática” (CURADO SILVA, 2018, p.27). Configurando-se, assim, um processo passivo – de aprender a ensinar e o aprender a aprender- se limitando pelas condições de trabalho e se restringindo em responder às necessidades básicas imediatas e de responder os problemas da aprendizagem.

Esse ponto acentua, ainda, mais, o pragmatismo no âmbito escolar que nos sugere práticas homogêneas, com a tecnificação do ensino (SAVIANI, 2001; KAWAMURA, 1990) desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado competitivo (neotecnista) , ou seja, “o professor torna-se assim um técnico com um conhecimento parcelar que deve dar conta de um trabalho docente também segmentado.” (KAWAMURA, 1990, p. 44); não corroborando com a perspectiva da inclusão escolar, em todas as escolas do país, devida a centralização e a concentração de atividades burocráticas e tecnológicas.

Por isso, está galgada numa falsa ideia de autonomia do professor (CONTRERAS, 2012) que perpassa pela responsabilização docente e propõe um trabalho pedagógico individual; responsabilizando-os pelo ensino e pela sua prática, desvinculando a necessidade de um trabalho coletivo e suporte de outros profissionais em questão. Assim, o professoras e os professores se sentem inseguras (os) e desqualificadas (os) dentro de um contexto inclusivo, com propostas meramente pragmáticas, tecnicistas e, portanto, excludentes. Como afirma Evangelista (2019),

a formação docente estava sob a ameaça do capital – e continua. Ela tornou-se central na reforma educativa e o professor foi projetado como profissional eficaz, executor de tarefas impostas à escola. Seu campo de preparo e trabalho foi esquadrihado pelos interesses burgueses neoliberais. O professor foi encapsulado por políticas em todos os campos: livro didático; em sistema de avaliação de larga escala; achatamento

salarial; diminuição de concursos públicos; excesso de horas-aula, contratos temporários; neogerencialismo escolar; articulação de interesses internos e internacionais à formação e trabalho pedagógico; pagamentos de formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias; implementação da modalidade EAD (EVANGELISTA, 2019, p. 157-158).

Em uma perspectiva de análise, descortina-se que a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas está claramente vinculada a descontinuidade das políticas públicas devido a mudança de governos nos âmbitos federal, estadual e municipal. Por isso, a valorização do saber prático na formação continuada de professoras e professores há uma perda de determinadas qualidades do trabalho de ensinar, fazendo com que a profissão docente se torne fragmentada, mecanizada e de controle por meio de propostas aligeiradas com ênfase no pragmatismo. E o pior de tudo: dando ao professor e a professora uma ilusória autonomia no seu fazer pedagógico, ou seja, “supõe que se atua aplicação soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos” (CONTRERAS, 2012, p.108).

Nesse percurso, após o Estado do Conhecimento, inerentes a tríade *formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas* não identificamos nenhum trabalho no âmbito do Distrito Federal (DF), nesse período pesquisado. Daí, a sua relevância e a importância deste estudo.

Após a análise das categorias e subcategorias, para alcançar uma formação continuada de professoras e professores pela emancipação e pela criticidade, o que defendemos, dada a realidade histórica de políticas públicas neoliberais, dentro de um contexto escolar inclusivo com estudantes autistas é imprescindível caminhos mais humanizadores tanto para o estudante quanto para o corpo docente que atua com esse público-alvo e, também, aspectos inerentes para a efetivação da inclusão escolar por meio de um trabalho docente coletivo que transladem a compreensão epistemológica com vistas à modificação e ressignificação deste, por meio da práxis pedagógica.

Por esse motivo, daremos continuidade ao estudo, na **Seção 3**, permeados pela construção dos marcos históricos e teóricos referente ao objeto de estudo dessa pesquisa.

SEÇÃO 3- ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS MARCOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS NA TRÍADE: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE-INCLUSÃO ESCOLAR-AUTISMO

A constituição desse capítulo desponta pela necessidade de compreensão à análise dos marcos históricos por meio da fundamentação teórica acerca dos caminhos epistemológicos para o entendimento da formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas, tanto no âmbito do governo federal e estadual, no nosso caso, o DF.

Para isso, utilizaremos a literatura como alusão e, também, as/os estudiosas (os) que embarcam em torno da temática a ser pesquisada e suas convergências e divergências para melhor compreensão histórica da formação continuada docente no contexto distrital, nacional e internacional, por meio de políticas públicas impostas pelo neoliberalismo. No entanto, sem o afligimento de demarcar um período concreto que comprove o advento de determinadas modificações teóricas, mas, a materialização dos documentos oficiais e sua literatura no objeto de estudo.

3.1- Formação continuada docente: perspectivas epistemológicas no Brasil em um breve histórico

Historicamente a formação continuada docente, marcada como política pública de educação, atravessa por progressos e retrocessos que reverberam insuficiência preparação da professora e do professor, devida à complexidade da função docente desde século XII ao início do XIX. A partir desse período colonial a formação docente se apresenta de forma fragmentada com influências dos padres jesuítas que “passa por quatro aspectos independentes, porém interligados: formação rigorosa, escolástica, técnica e missionária” [...] (COSTA, 2005, p.80), no contexto da cristandade ocidental, situado como um autêntico mecanismo progressista da época, que influenciaram nas futuras teorias e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Permeados por uma escola moderna, ao longo do século XIX, a formação docente principalmente, na educação primária, marcada por avanços de centros de formações e/ou escolas normais ³⁶disseminando novas concepções de professor, método e ensino no processo de escolarização. E, além disso, reavivado como ideal para mulheres, sob influência das teorias

³⁶ A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e nível secundário.

de Pestalozzi³⁷ como mãe-educadora e de Froebel³⁸ que incorporou-as como profissional da educação.

A partir do decurso da trajetória histórica no Brasil, além da formação inicial, a formação continuada tornou-se objeto de preocupação a partir de determinações legais, como por exemplo a LDB 5692/71 que suscitava em seu artigo 38: “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização contantes de seus professores e especialistas de Educação.” (BRASIL, 1971) ofertados pelo Ministério da Educação (MEC); argumentando a necessidade de seguir modelos para não cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem contribuir com a profissionalidade docente.

Por isso, diante desse contexto, a formação continuada docente no Brasil, a partir de 1990, com latentes configurações do neoliberalismo foi se constituindo com as políticas públicas implementadas no país por meio de projetos distintos e antagônicos. Segundo Freitas (2018), “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (FREITAS, 2018, p. 29) para o processo de constituição de um novo perfil profissional entre a responsabilização e as condições da formação docente.

As concepções epistemológicas abordadas sobre a formação continuada de professoras e professores se apresentam no contexto educacional brasileiro como verificamos resumidamente no **Quadro 10**, a seguir, as tendências e as perspectivas teóricas de formação continuada docente no Brasil, a partir da leitura dos estudos de SAVIANI (2001), CURADO SILVA (2018; 2019), CONTRERAS (2002), COSTA (2005) entre outros.

³⁷ Foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando profundamente todas as correntes educacionais, e longe está de deixar de ser uma referência. Fundou escolas, cativava a todos para a causa de uma educação capaz de atingir o povo, num tempo em que o ensino era privilégio exclusivo. Disponível em: Google.com.br. Acesso em: 14 dez. 2022.

³⁸ Froebel defendia a educação sem imposições às crianças porque, _segundo sua teoria, elas passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizado, com características específicas, antecipando as ideias do suíço Jean Piaget (1896-1980). Froebel detectou três estágios: primeira infância, infância e idade escolar. Além disso, defendia que as crianças são seres pensantes, com individualidades que precisam ser respeitadas, protegidas e cuidadas, nos âmbitos físicos e mentais. Disponível em: Google. Com.br. Acesso em: 14 dez. 2022.

Quadro 10- Formação continuada docente no Brasil: tendências e perspectivas epistemológicas

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS		
	Pesquisadores da área	*****
Racionalidade teórica/ Antes de 1970 (MODELO TEÓRICO)	Características	. formação rigorosa escolástica; . A disciplina e a punção eram a base da concepção do homem; . A emulação: competição entre os estudantes- “estímulo externo”; . Premiação entre os estudantes; . Formação técnica e didática (bom pregador);
	Ação docente	. O professor era responsável pelo conteúdo, garantir a disciplina e apontar à necessidade de punição; . Coordenava todo processo de emulação; . Apresentava um curso mais leve no início e mais pesado depois, respeitando o amadurecimento do estudante (pedagogia jesuítica).
	Papel da escola	. Disciplinadora; . A aprendizagem era individual e competitiva.
	Pesquisadores da área	*****
Racionalidade técnica/ 1970 (MODELO TÉCNICO)	Características	. Treinamento/ reciclagem; . Desarticulado de um projeto coletivo institucional; . Preparar para os recursos, para o capital.
	Ação docente	. Não há reflexão e a construção do conhecimento na ação; . Adaptação e mecanização da ação com ênfase em técnicas de ensino.
	Papel da escola	. Executor; . Busca um processo de ensinagem e de resultado uniforme.
	Pesquisadores da área	. Zeichner; Shön; Perrenoud; Nóvoa e Tardif.
Epistemologia da prática/1980/1990	Características	. Treinamento em serviço; . Práticas homogênicas; . Tecnificação do ensino; . Centrado no saber-fazer; . Ação- reflexão- ação.
	Ação docente	. O professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; . A escolha do modelo pedagógico é mediada.

(MODELO PRÁTICO)	Papel da escola	.Contextos institucionais fragmentados, sem trabalho coletivo. . Aprendizagem dos alunos e dos professores respondem às necessidades básicas imediatas e úteis.
Epistemologia da Práxis (UNICIDADE ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA)	Pesquisadores da área	. Vázquez; Curado Silva.
	Características	. Educação crítica-emancipadora; . Entende a realidade como pseudoconcreto, dialética e contraditória; . Prática de ação, não a prática pela prática; . Compreensão do trabalho pedagógico; . Análise do real: visa a crítica e o debate político da sociedade;
	Ação docente	. Reflexão e questionamento entre o que e explica e o que se faz; . Pensar criticamente para ter compreensão da totalidade do real; . Autonomia; . Processo da teoria e prática para ação libertária da ação; . Função docente: ensinar; . Engajamento político e lutas coletivas; . Ética.
	Papel da escola	. Espaço de contestação e construção de uma visão crítica de uma sociedade; . Socializar as “descobertas”, contrárias à alienação. . Compreensão do trabalho pedagógico de forma coletiva.

Fonte: Curado Silva (2019); Conretras (2002); Costa (2005); Saviani (2001). Elaborado pela autora (2021/2022).

A formação continuada das professoras e dos professores no Brasil, parte da materialidade do trabalho docente, tem ocupado espaço no âmbito nacional e internacional em discussões para à sua conceituação de forma polissêmica, extremidades distintas e contraditórias no perfil profissional do educador no nosso país. Por isso, para abarcar as concepções sobre a formação continuada docente se faz necessário compreender a historicidade enquanto produção humana constituída acerca do tema no âmbito nacional, por um viés de aprisionamento da educação à lógica de produção e gestão capitalista monopolista, respondendo aos anseios do mercado com interesses antagônicos e cultural do momento.

Em razão disso, a formação continuada docente é compreendida a partir de três modelos epistemológicos: a teórica, a práxis e a prática. De conceito de múltiplas concepções, com pressupostos teóricos e metodológicos distintos, à formação continuada de professoras e professores perpassou e, ainda, perpassa pela centralidade da racionalidade técnica à epistemologia da prática que responde aos interesses dos empresários, grupos econômicos e dos organismos internacionais interferindo, assim, na política, na economia e na educação brasileira. Com isso, intenciona formar o produtor, o consumidor, a mão-de-obra; sendo um contínuo e eficiente reciclado sem referencial crítico para propostas de mudança social. Como afirma as palavras de Freitas (2018),

alie-se a isso o fato dele vir associado à mobilização do setor empresarial comamparo da mídia e reinserção na academia, constituindo-se um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não (FREITAS, 2018, p. 105).

Por isso, essas duas concepções, é um reflexo de hierarquia, de subordinação do aprendizado entre o teórico e a prática, por um modelo pedagógico que confunde o conhecimento e prática pedagógica, ou seja, “confunde processo de aprendizagem com conteúdo a ser aprendido.” (CURADO SILVA, 2019, p. 29) que ratifica a perspectiva da classe hegemônica em resposta as necessidades imediatas do capital.

Diante do exposto, propomos a formação continuada docente uma epistemologia, a da práxis, numa perspectiva crítico-emancipadora que vem sendo firmada por Curado Silva (2019), ancorada em MARX (2002); GRAMSCI (1932) e VÁZQUEZ (1968). A proposta prevê uma formação de professoras (es) alicerçada na unicidade entre teoria e prática que reflete sua prática na coletividade, atravessada pelos princípios de criticidade e emancipação, interferindo na realidade e transformando-a e se transformando a cada dia no real momento histórico.

Sob esses pontos de vista, apresentaremos a historicidade das concepções de formação continuada no Brasil, nos próximos itens. Essas, foram subdivididas, não porque contemplamos como definitiva e universal, mas, para melhor compreender o caminho em torno das discussões de cada época e sua influência no tocante em relação aos processos e ações que influenciaram na reforma da Educação Básica brasileira e, em consequência, a formação continuada docente.

3.1.1. Da racionalidade teórica à racionalidade técnica: uma utópica autonomia profissional

Atravessada por numerosos dilemas a formação inicial, no Brasil, persuadiu de forma explícita a formação continuada docente, quando se cogitou a continuidade de uma formação para a instrução popular, influenciadas pelos colégios jesuíticos, tendo como seu principal representante, Tomás de Aquino, que acreditava que a formação docente sucedeu pelo reentrante conhecimento da natureza humana e pelo comprometimento por meio de um determinado projeto de civilização.

A racionalidade teórica permeada a partir de um corpus teórico-didático hegemônicos com influência da Igreja Católica, em princípio, “ passava pela tradição e pela novidade, pela capacitação competente tanto no fundamento escolástico e místico quanto nas novas necessidades técnico-intelectuais” (COSTA, 2005, p.80) que se configurou no século XVI por uma formação rigorosa entre o castigo e a punição em contradição à premiação e à competição.

Do empirismo ao positivismo, em decorrência ao sistema capitalista, alinhado à adaptação às exigências aos meios de produção, com o intuito de produzir indivíduos competentes para o mercado, a racionalidade teórica, sujeita a contestação, deu espaço para a racionalidade técnica que proporcionou a compartilhamento entre a teoria e a prática. Surge-se, então, uma lógica contextual deslocados para a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino em todo país.

Nessas circunstâncias, a educação permeou por um processo de massificação, com um novo advento no campo educacional: a pedagogia tecnicista que de acordo com Saviani (2001), acontece “ a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2001, p. 12) por meio de ” utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas” (SILVA, 2016, p.198), com a visibilidade de supervisão e controle (CONTRERAS, 2012); sob um fatídico slogan *Educação para Todos*.

Com esperança de uma *Escola Nova* (SAVIANI, 2001) propositalmente a tecnificação do trabalho docente, concomitantemente, a formação continuada docente pautada em Frenet e Paulo Freire, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (FREIRE, 2001, p.15) dando ao professorado a falsa ideia da manutenção do poder da escola e autonomia docente à luz do sistema capitalista; a partir da teoria do capital humano.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico da escola perpassou pela sustentação behaviorista e/ou da psicologia comportamental, sob influência americana. A educação no Brasil inicializou a incorporar técnicas metodológicas muito próximas do treinamento, inspirado em Skinner “ os resultados podem ser usados para prever o comportamento, mas não modificá-lo, uma vez que o tempo não pode se manipulado” (SKINNER, 1972, p. 46), a qual vulgarizam o conhecimento pedagógico marcada na década de 1970 com formação extremamente técnicas e longínquo dos problemas do processo ontológico, da realidade escolar, valorizando a utilização de livros didáticos e módulos de ensino, “compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2001, p.14). Sob esse ponto de vista, Contreras (2012) também afirma,

o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características; o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar, etc” (CONTRERAS, 2012, p.108).

Desse modo, em 1961, a formação docente acontecia por meio da visão funcionalista, determinista e uniforme em um modelo transmissivo, fordismo ³⁹e taylorista ⁴⁰de produção que influenciava o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação docente objetivando a massificação e desvalorização educacional controlada pelo Estado a partir de políticas neoliberais. Como relata Contreras (2012),

a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede a pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2012, p. 101).

Essa visão tinha o trabalho docente e, concomitantemente, a formação docente permeado por um trabalho fragmentado, hierarquizado e sistematizado apoiados no panorama da educação permanente sob a influência industrial da época “expropriou-se do trabalhador o conhecimento típico produtivas artesanais para substituí-lo pelo conhecimento da ciência e tecnologia”. Assim, aprofundava-se a divisão do trabalho docente entre os que planejavam as ações e os que executavam, como suscitado por CANDAU (1993), GRAMSCI (1932), ANTUNES

³⁹ O fordismo foi um modelo de produção industrial utilizado amplamente nos Estados Unidos e revolucionou a produção de automóveis, sendo adaptado para outras indústrias ao longo dos anos. E foi amplamente adotada na educação, a formação de professoras e professores pela divisão do trabalho, no nosso caso, pedagógico.

⁴⁰ Cada indivíduo tem que cumprir sua tarefa no menor tempo possível.

(2017), uma sociedade que privilegiava a separação do trabalho-intelectual do trabalho-manual, caracterizando como um “processo de exclusão includente no qual são identificadas estratégias de excluir o trabalhador do mercado formal, onde há direitos assegurados e melhores condições de trabalho, para situações de informalidade sob condições precárias” (COLARES; COLARES, 2022, p.17), penetrados por um processo de reciclagem cujo o reaproveitamento do conhecimento se bastava para responder aos interesses do momento em uma formação de técnicos especialistas e na racionalização dos recursos.

No Brasil, como exemplifica Silva (2016), a partir da Lei nº 5692/71,

a pedagogia tecnicista introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à introdução no processo produtivo (SILVA, 2016, p.204).

Destarte, a epistemologia da racionalidade técnica coube à mecanização do processo pedagógico distante de aspectos políticos, sociais e econômicos articulado à lógica do individual, sem reflexão da prática para a busca de soluções dos problemas encontrados. A/O docente torna-se um técnico que “assume a função da aplicação dos métodos e da conquista de objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista” (CONTRERAS, 2012, p. 113), ou seja, “cabe a educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2001, p. 15), o que resulta é aprender a fazer.

Por isso, com as mudanças teóricas e metodológicas, com o caráter político na prática pedagógica em detrimento à teoria, em 1980, em contradição à pedagogia tecnicista as discussões da formação docente foram avançadas a partir da compreensão da prática educativa como dimensão da prática social que suscitou uma nova visão ao trabalho docente que buscava compreender a prática pedagógica do professor e da professora, para justificar a falta de apresto prático para a profissionalidade docente. E, é, nesse viés, que veremos, a seguir, a epistemologia da prática a partir da teoria do conhecimento humano.

3.1.2- Epistemologia da prática: professor/ professora reflexivo em quê?

Como vimos anteriormente, o trabalho docente e concomitantemente a formação da professora e do professor, inicial e/ou continuada, nas últimas décadas, perpassou por processos de reestruturação produtivista que, sem dúvida, influenciou e, ainda, influencia pela aplicabilidade da teoria para a prática como lugar de reflexão na e sobre a atividade pedagógica

e dos saberes profissionais, difundido principalmente por Shön, fundamentado em Dewey, por meio de um caráter dual e aleatório, ajustado e desarticulado de um projeto coletivo institucional.

Nesse contexto, a epistemologia da prática, pautada na pedagogia tecnicista, pratica o trabalho docente como um processo formativo que enfatiza o ensino prático reflexivo, tendo que articular teoria e prática com o intuito de solução imediata no cotidiano escolar e com práticas formativas hegemônicas por um modelo prático-pedagógico, em treinamento em serviço e empreendendo que os conhecimentos pudessem ser assimilados individualmente, como afirma Nóvoa (2002) “verifica-se uma verdadeira explosão das práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras” (NÓVOA, 2002, p. 52), por isso “prolongou-se a lógica [...] “articulada , essencialmente, objectivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objectivos de desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 2002, p.52), dando ênfase não somente em ações políticas, mas decisões que negam ou corroboram com as relações de poder.

Essa prática ratifica que “privilegiou-se, a partir de então, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressaltou-se a importância da formação profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148) reforçada por Donald Shön “[...] devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional” (SHÖN, 2000, p. 25) que sugere ao profissional da educação uma ação pedagógica pautada na observação e na reflexão na prática, reforçando quem planeja e quem executa com três princípios bem definidos: a intensificação, a economia e a produtividade que surgem durante esse momento histórico no trabalho pedagógico à formação docente.

Por isso, nessa proposta epistemológica da prática, as/os docentes, na reflexão da ação, o corpo docente por meio do controle e da divisão de papéis bem definidos entre às funções intelectuais e à aplicabilidade vão se constituindo historicamente pela pouca autonomia no fazer pedagógico e a adaptação das condições de trabalho transposto a partir de uma sociedade fundamentada em um livre mercado meritocrático em discursos elaborados pela defesa da eficiência do sistema educacional brasileiro, quando focam competências e habilidades práticas, sem criticidade e sem contextualização dos objetivos e/ ou conteúdo a serem estudados, impedindo, assim, a cultura da classe trabalhadora à transformação social.

Portanto, esse modelo demonstra que a partir da prática/técnica há uma perda de determinadas qualidades do trabalho docente, como por exemplo, o de ensinar, como defendido por Roldão (2007),

[...] passíveis de diversas formalizações teóricas-científicas, científicos-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo se jogam num único saber integrador, situado e contextual- como ensinar aqui e agora-, que se configura como prático. (ROLDÃO, 2007, p.98).

Roldão (2007) ao analisar a função de ensinar nessa perspectiva nos oportuniza que se não for assim a profissão docente se torna fragmentada, mecanizada e de controle por meio de propostas aligeiradas com ênfase no pragmatismo, um saber profissional sem ser construído, permeado, somente, por uma corrente proposta por John Dewey (1953), retomando o aprender a aprender com o intuito de responder às necessidades imediatas. “Os professores sabem cada vez mais como ensinar e sabem cada vez menos o que ensinar, a maneira como cada professor ensina tem sido colocada como um novo conhecimento” (CURADO SILVA, 2019, p. 29).

Assim, Curado Silva e Limonta (2014), ainda, afirmam,

o modelo da racionalidade técnica, cuja retórica é a epistemologia da prática, acaba por afirmar uma concepção neotecnista de formação, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos do trabalho docente, notadamente no domínio dos conteúdos da educação básica e na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar. Desse modo, parece-nos que estas perspectivas corre o risco de dar aos cursos de formação um caráter meramente instrumental. CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p.19).

Face de novos caminhos trilhados, em meados de 1990, por meio de políticas públicas deliberadas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre outros, percebida nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a formação continuada docente brasileira foi se concebendo entre conflitos e interesses mercadológicos para atender um padrão internacional, em uma tendência capitalista, que tecem a profissão docente à profissionalidade docente, pautado nos mascarados discursos elaborados sobre a qualificação profissional e na melhoria da qualidade de ensino, pautados na reflexão sobre a prática em um viés neotecnista. Como escreve Evangelista (2019),

[...] que nela se verificam importantes mudanças no plano político e econômico com repercussões para a existência social até os dias que correm. Isto é naquele momento o Estado brasileiro em consonância com os interesses capitalistas disparou uma política de educação de corte neoliberal cujo fundamento econômico encontrava seu sentido nas formas de ajuste estrutural produtivo e flexibilização das relações de trabalho (EVANGELISTA, 2019, p.148).

Nesse viés, na materialidade do trabalho docente, a formação continuada de

professoras e professores foi impulsionada pela epistemologia da prática que valoriza a construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências do saber prático imediático, buscando a construção do professor reflexivo a partir da ação-reflexão-ação. Como explica Contreras (2012) “[...] o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personalizado nela. Por isso é *um conhecimento na ação*” (CONTRERAS, 2012, p. 119).

E, nesse movimento, a epistemologia da prática, tem como principais percussores Schön (2000) que se fundamentam em três objetivos: conhecer a ação, refletir na ação, refletir sobre a reflexão da ação; tendo como eixo a experiência alinhando a comportamentos de responsabilidade profissional para com sua formação por meio da concentração de saberes disciplinares, curriculares e de experiência (TARDIF, 2002) que são obtidos por meio da prática docente relacionado com a sua pessoa e sua identidade. Em, suma, “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2002, p.17) . Em consonância a esses autores, Nóvoa (1995) afirma,

[...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas, sim, através do trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoas a dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Por isso, a formação docente na/ para a prática, nessa época, ficou em voga no âmbito educacional em todo país o conceito do *professor-reflexivo* foi amplamente legitimado e incorporado no processo ensino-aprendizagem, difundido em oposição à racionalidade técnica, como essencial para o trabalho e a formação continuada docente. E é nesse cenário, pragmático-instrumental, por evidências científicas, que a formação continuada no país foi se constituindo, dando espaço às empresas particulares, como Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho entre outras.

Entoada por políticas públicas e interesses de instituições privadas a formação continuada docente perpassou e, ainda, perpassa por re(formulações) de embates teóricos e pedagógicos, a partir de uma conjuntura social e histórica. E é nesse viés, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, do Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) vem se constituindo e estabelecendo diálogo na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensada desde 2017, e entrou em vigor em 2019, que norteia os currículos por competências e as práticas pedagógicas por meio de políticas e ações nos âmbitos federal, estadual, municipal, e, no nosso caso, distrital. Essas, pautadas na competitividade, no espírito empreendedor, na necessidade de desenvolver habilidades e competências para a

empregabilidade; repassando os propósitos do mundo do capital.

Outro ponto relevante é a Base Nacional Curricular (BNC) Formação Continuada de Professores- CNE-CP nº 2/ 2020 que se limita em ações e interesses governamentais neoliberais. Ambas pautadas na retomada neotecnicista no cenário da epistemologia da prática que promove a formação técnica e trabalhadores especializados para fortalecimento da mais valia ⁴¹ao capital; tendo a ANFOPE como umas das instituições que por meio de manifesto de repúdio ⁴²a tais propostas que trazem o desmonte e a desqualificação em relação ao currículo e a formação continuada docente.

Esses documentos trouxeram uma proposta de homogeneização do currículo desrespeitando a diversidade territorial e cultural do país, a diversidade e a liberdade de exposição de julgamento, contraditoriamente aos direitos conquistados legalmente. Destarte, Paulo Freire (2011) confronta essa proposta hegemônica quando afirma que a educação é gnosiológica, portanto, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético entre o que fazer e o pensar sobre o que fazer[...] Assumir como ser social e histórico [...]” (PAULO FREIRE, 2011, p. 39). Assim, assumindo-se como ser pensante, transformador e criador.

Por isso, as políticas públicas curriculares direcionadas para a formação continuada docente implementadas no Brasil, nessa perspectiva pragmática, tiram das/dos educadoras (es) a compreensão que não se ensina alheio a visão do mundo e que o ato de se posicionar é um ato político (FREIRE, 2011) portanto, significa dizer,

[...] que a educação não está divorciada das características da sociedade, ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E quando a sociedade é dividida em classes cujo interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (SAVIANI, 2021, p. 106).

Com isso, diante das propostas explícitas pelo Ministério da Educação (MEC), a/o profissional docente vai sendo guiado para o controle e a padronização dos processos educativos nas Redes Públicas de Ensino em uma formação continuada fragmentada, tecnicista e aligeirada. E, é, nesse quadro, que a formação continuada docente à luz da BNCC se constituiu no país. De acordo com Curado Silva (2020),

⁴¹Segundo Marx (1989), a mais valia é o excedente do trabalho, o lucro para os que detêm os meios de produção.

⁴²Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contra-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 25 out. 2022.

[...] na ênfase dos saberes da docência, especificamente o conhecimento prático profissional; no domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico, ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo”; no uso de metodologias ativas – resolução de problemas e inovação; na formação em serviço e na centralidade da prática. Tal perspectiva vê a formação de professores com o objetivo de aprender e ensinar com vistas ao domínio de competências capazes de relacionar a transposição da matéria a novas habilidades competitivas (CURADO SILVA, 2020, p. 109).

O trabalho docente galgou-se pela epistemologia da prática, foi assumido “ [...]pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer (CURADO SILVA, 2017, p.122), sob a direção do pragmatismo por meio de competências para um mercado competitivo e que concede a meritocracia.

Nessa perspectiva, as/os docentes tornam-se treinadoras (es) entre a reciclagem, treinamento em serviço ancorada na “ação-reflexão-ação” pautada no pensamento reflexivo (Nóvoa, 2002) centrada na transmissão e instrução, camuflando a autonomia profissional docente (Contreras, 2012) e reforçando o imediatismo para a solução de conflitos momentâneos, baseadas em situações concretas.

Como afirma Nóvoa (2002)

nesta perspectiva, o debate sobre a formação contínua de professores adquire todo o seu sentido e projecta-se como um analisador do jogo de conflitos e de interesses que tecem à volta da profissão docente, não se esgotando em questões técnicas ou organizacionais (NÓVOA, 2002, p.53).

A epistemologia da prática, de cunho empirista e analítico, desdobra-se por uma vertente neo(tecnicista) que deferiu a concepção da pedagogia de competências e habilidades para um mercado produtivista e competitivo, corroborando com a precarização e a proletarização da materialidade do trabalho docente, assumindo uma formação continuada docente de práticas homogêneas e transmissivas que praticamente impossibilita o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva escolar.

Diante desse contexto, nos conduz para a problemática em relação a formação continuada a se pensar: como, para que e de que forma a professora, o professor estão sendo preparados em relação à sua profissionalidade docente?

Esse modelo como referência do trabalho docente Orso (2011) afirma,

a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. Vemos professores realizando atividades escolares isoladas, individualizadas, desprovidas e desvinculadas de um Projeto Político Pedagógico agregador, que articule e integre o conjunto das ações desenvolvidas na escola; vemos a ausência de uma reflexão sobre a concepção de homem, de mundo, de educação e de sociedade (ORSO, 2011,p.59).

Em consequência a isso, em um viés hegemônico, a concepção da epistemologia da prática gera opressões, destituições de saberes, controle do exercício profissional e, também, a diminuição de autonomia e indefinição da função escolar perdendo, assim, o sentido de classe, da coletividade tão importante para um processo de reflexão contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, “ cria-se incompetentes para o exercício da reflexão e da liberdade, portanto, para o exercício da ética.” (CURADO SILVA, 2020, p. 105).

E nesse movimento de dissociação entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem, em ações técnicas e formais onde a reflexão se faz sobre a prática pedagógica e materializadas pelas políticas públicas nos mostra um campo e reducionista perdendo-se o sentido dentro de um contexto institucional fragmentado e estagnando, assim, a qualidade da educação pública do país em um processo excludente.

A formação continuada docente no país voltou-se para saber-fazer reproduzindo interesses burgueses e de classe, na realidade concreta sobre as ideias e os pensamentos; limitando-se entre os que pensam e os que executam, reforçando a lógica do capital para atender o mercado de trabalho. Expondo a tensão e/ ou entre a formação intelectual e manual como afirma Marx; Engels (2002), “desumana separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” realizada pela classe dominante, na qual “a tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas”. (MARX; ENGELS, 2002, p. XXIX), sendo “um reflexo de hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico” (CONTRERAS, 2002, p. 103).

Em contraposição a isso, em um modelo distanciado do anterior, a formação continuada docente em uma perspectiva ontológica para a materialidade do trabalho docente em uma proposta de investigação, organização e análise apresentaremos a epistemologia da práxis que se configura a partir da categoria central- a práxis- fundamentada em VÁZQUEZ (1968), GRAMSCI (1932) e MARX (2002) a partir da filosofia que não omite a interpretação do mundo, mas sua transformação como sujeitos concretos e historicamente constituídos.

Desta forma, esta é a concepção na formação continuada docente que acreditamos para a construção e o desenvolvimento com base crítica, para a instauração de estabelecer relações, de construir sínteses e refletir (VIGOTSKI, 1995) diante da sociedade contemporânea, em um viés capitalista, para o confronto da realidade em uma busca humanizadora, participativa, solidária e coletiva para, de fato, responder os anseios da escola inclusiva e pertencimento da diversidade humana dentro do contexto escolar.

3.1.3. Epistemologia da práxis: crítico-emancipadora como princípio formativo

A epistemologia da práxis fundamentada pela filosofia da práxis (VÁSQUEZ, 1968) e (GRAMSCI, 1932) delineado por uma linha marxista e tem como fundadores Marx, Engels e Lenin. Sameraro (2005), resumidamente, conceitua,

filosofia da práxis é a atividade teórica-política e histórica-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade. (SEMERARO, 2005, p.29).

Portanto, a partir dessa conceituação, não podemos considerar que a epistemologia da práxis não considera somente a teoria ao mesmo tempo em que se lista e se conecta dialeticamente com a prática, a unicidade entre a teoria e a prática; são elementos da mesma realidade como afirma Vázques (1968), em consonância a isso Noronha (2010) afirma,

[...] compreendemos a práxis como o conceito central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação. As perspectivas do do ceticismo, do dogmatismo, do realismo acrítico e criticismo não-realista separam prática e teoria, sujeito e objeto, impedindo que sejam produzidas as relações que se fundam o processo de construção do conhecimento. (NORONHA, 2010, p. 8).

Por isso, a categoria da práxis, interfere no trabalho docente e, concomitantemente, na formação continuada, por ser um aprendizado coletivo social dos sujeitos concretos e historicamente construídos em sua forma objetiva e subjetiva. O conhecimento docente perpassa por um recurso estruturante do seu afazer, portanto, como tarefa a construção da coletividade emancipadora respeitando à diversidade no contexto educacional.

E, nesse sentido, Vásquez (1968) afirma,

busca-se, na práxis, uma forma peculiar de atividade humana de instaurar nova realidade que não existe por si mesma a não ser pela atividade que não existe por si mesma a não ser pela atividade criadora do homem e neste caso, criativa e transformadora no sentido de uma nova realidade com perspectiva à emancipação. (VÁSQUEZ, 1968).

Diante disso, respalda-se um processo de formação continuada docente que pontua a necessidade de ir além da concepção da prática ou da unicidade teoria e prática, mas na mediação do trabalho pedagógico que valoriza o ser humano, a autonomia, a omnilateralidade

e a emancipação em uma atividade humana social ‘trans-formadora’, apesar das condições que são impostas pelo capitalismo, que compreende a realidade em um movimento dialético e contraditório. Como corrobora Gimenes; Oliveira (2010),

a epistemologia da práxis é a reflexão sobre a prática docente também ocupa um lugar de destaque no processo de constituição do professor, porém essa reflexão dialoga com a teoria produzida pela pesquisa em educação, tendo como objetivo final que a ação docente contribuía com a transformação da realidade social, de forma a torná-la mais justa e igualitária (GIMENES; OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Corroborando com essa ideia Curado Silva; Limonta (2014),

a concepção da formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora busca onstruir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis- atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele o mundo humano, sem que essa atividade seja concedida com o caráter estritamente utilitário (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p.19).

Por isso, a epistemologia da práxis é uma teoria do conhecimento de si e do mundo alicerçada em uma relação de unicidade entre a teoria e a prática interferindo na realidade e transformando-a, em uma relação práxica, de conteúdo, e forma, objetividade e subjetividade, possibilitando compreendê-la, ancorada na perspectiva do método do Materialismo Histórico-Dialético que busca as origens, o desenvolvimento e as transformações do trabalho docente, tal qual a formação continuada; permeadas pelas relações produtivas do capital.

A formação continuada de professoras e professores nessa perspectiva nos remete que a concretude da educação não acontece somente em sala de aula, mas em uma dimensão estética, política e ética (RIOS, 2010) ancorado nos princípios de emancipação, autonomia e liberdade, contrário ao autoritarismo e à alienação, pois a sua construção advém de um projeto colaborativo para o desenvolvimento social e educacional.

Por isso, em uma proposta contra-hegemônica, Curado Silva (2019) reitera que a formação continuada docente há pressupostos bem definidos: i) exercício da historicidade da produção do conhecimento; ii) parte integrante do trabalho docente; iii) o conhecer só se dá na ação, na relação sujeito-objeto; iv) o conhecimento pressupõe de relações sociais; v) a formação continuada vai além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”; vi) a formação continuada implica pensar a função social da educação e da escola vii) analisa os elementos norteadores das políticas públicas educacionais entre outros.

Dessa forma, a autora propõe ao corpo docente à adequação a sociedade em que está inserido sendo aprendiz do seu próprio trabalho de forma que seja reflexivo, criativo e decisivo,

compreendendo que a sua prática seja como uma ação transformadora, emancipando-se. Marx (2002) afirma que a emancipação é um ato de liberdade que só se realiza em relação à liberdade do outro, onde cada indivíduo se reconhece em relação a comunidade.

Como Brito, Lima e Silva (2017), referencia que

a base no referencial crítico-marxista se pode pensar a formação docente como mediação para a formação do pensamento crítico do professor para além do que objetivam as propostas formativas em curso, no intuito que os professores desvelam o real contexto de inserção da escola num projeto de classe (SILVA, LIMA, BRITO, 2017, p. 153).

Portanto, a epistemologia da práxis está além da simplificação da indissociabilidade e interpenetração da teoria e prática. Ela tem mais dois eixos de análise: o trabalho e a pesquisa. Por isso, é um fenômeno formativo entre a objetivação e a subjetivação que a professora e o professor se formam produzindo conhecimentos e dando direcionamento para a humanidade em contradição à perspectiva de uma classe hegemônica visando ao controle do processo produtivo. Nesse sentido, o trabalho docente é, também, práxis (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014) e, que tem um sentido ontológico por meio da existência.

É nesse bojo que compreendemos que o trabalho docente se organiza e se constrói na totalidade, historicidade, mediação e contradição que valoriza o movimento dialético dessa prática e recupera uma totalidade que proporciona um diálogo político, social e cultural dentro da escola e fora dela em planos concretos de atuação, pois entende-se que a professora, o professor é um intelectual orgânico (GRAMSCI, 1932) devido a sua condição de pertencer a um grupo social autônomo e independente que exerce uma função essencial ao mundo de forma consciente no campo econômico, social e político.

Feitas essas considerações, não podemos deixar de citar nesse panorama de (des)caminhos no campo da formação docente a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) ⁴³ vem em luta contra hegemônica na ruptura com o pensamento tecnicista. No âmbito desse movimento, as professoras e os professores evidenciaram o caráter sócio-histórico, um profissional de caráter amplo, com pleno domínio da realidade do seu tempo, consciência crítica com enfoque à transformação escolar, educacional e social.

⁴³ É originária do movimento de educadores do final de 1970, celebrou 38 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da *Base Comum Nacional*, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo à docência como base da identidade profissional de todo educador. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Com essa concepção emancipadora vinham se construindo um Base Comum Nacional (BCN) da ANFOPE que

constitui-se, hoje, em instrumento de luta contra o processo de rebaixamento e padronização da formação. A defesaintransigente dos princípios da Base Comum Nacional, nos cursos de formação dos profissionais da educação, é um balizador importante na resistência à BNCC e outras proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente. (ANFOPE, 2018, p. 14).

Em nome da ANFOPE, Helena de Freitas argumenta que além da constituição histórica dos educadores a BCN para a formação de professoras e professores que propõe a articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para a melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério, fomento à gestão democrática correlacionado à autonomia docente mediante sistemática distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino.

E, nessa contramão, entre o Estado e a iniciativa privada, que a formação continuada docente no Brasil se constitui, a partir de (re)formulações de regras e a disputa epistemológica, em uma vertente discriminatória hegemônica que vai se consolidando em um projeto educacional, em todo território nacional do país, permeada por cunho neoliberal desobrigando o Estado da sua responsabilidade social em simultâneo à transferência de responsabilidade, o barateamento e o apressuramento na formação continuada docente.

3.2 A formação continuada docente e políticas públicas nacionais e internacionais na perspectiva da inclusão escolar

No Brasil, as discussões sobre formação continuada docente têm sido marcadas por avanços e retrocessos que reverberam em uma exígua atuação docente, principalmente na perspectiva da educação inclusiva, já implementada pela Constituição Federal do país, a Constituição Cidadã, promulgada em 1988. Apreender os condicionantes teóricos e filosóficos associados à prática profissional pode dar sentido a essa nova realidade: a inclusão escolar. Sendo assim, conhecer a elaboração de conhecimentos nessa perspectiva contribui para a profissionalidade docente.

A trajetória histórica da formação continuada de professoras e professores no Brasil se constituiu por marcos legais bem definidos. Desde Lei de 15 de outubro de 1827 e a Lei de 10 de abril de 1835. A partir da Reforma de 1º e 2º graus, a Lei nº 5692/71, que em seu parágrafo primeiro do Artigo 11 traz

os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971).

Contudo, o artigo 38, dispõe que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação.” (BRASIL, 1971), suscitando o fortalecimento da formação docente mais não deixando claro quem “estimularão” nessa nova organização educacional atravessada pela integração escolar. que se faz necessário a adaptação da organização pedagógica e estrutural, já que nessa época propunha uma educação para os excepcionais (termo utilizado na época) em uma abordagem terapêutica.

No Brasil, com a promulgação dessa Lei, em um contexto da ditadura civil-militar e, também, sucessivos governos militares (1964-1985) as concepções educacionais, nessa época, configuravam-se por meio do controle político, pedagógico, técnico administrativo e ideológico. Firmavam-se em uma concepção hegemônica, tendo a educação para a formação do capital.

Por isso, a partir de 1985, a trajetória educacional brasileira foi marcada, como suscitada por Melo; Santos (2020), por conferências nacionais de educação⁴⁴, por congressos nacionais de educação⁴⁵, fóruns e jornadas favorecendo discussões em torno da política pública de formação docente e, concomitantemente, a integração escolar de estudantes deficientes no Brasil e, em consequência disso, oportunizando o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas dentro do ensino regular, mas em salas que garantem a hegemonia.

Nesse contexto político, histórico e econômico, a Constituição Federal de 1988, promulgada no período do fim do regime militar, foi marcada por inovações e compromissos educacionais devido ao desejo à cidadania e à liberdade para a propensão de futuras políticas públicas e ações governamentais submissos ao poder público e privado. Como exemplifica Mazzotta (2011),

⁴⁴ Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo.

⁴⁵ Foram realizados cinco congressos Nacionais de Educação (Coneds) sendo: I Coned, Belo Horizonte, 1996; II Coned, Belo Horizonte, 1997, III Coned, Porto Alegre, 1999, IV Coned, São Paulo, 2003 e V Coned, Recife, 2004. Dados de MELO; SANTOS (2020).

na Educação Especial suas consequências negativas tem a se acentuar, haja vista que, historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial tem sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial. (MAZZOTTA, 2011, p. 84).

A partir da Constituição Federal de 1988, dos direitos sociais instituídos nos artigos 205 e 208 a escola pública constituía-se sob a égide da equidade que conforme Carvalho (2014) é o direito a oportunidade de todas as pessoas, de acordo com suas necessidades individuais, ou seja, é a equiparação de oportunidades. Com isso expressou a possibilidade da pessoa portadora de deficiência ⁴⁶ ocupar todos os espaços sociais, como defendido por SASSAKI (2014).

Em consonância a isso, em uma proposta permeada pela *escola nova* (SAVIANI, 2002) a formação continuada docente perpassava, também, por momentos históricos a serem pensados, quando em seu Artigo 206, Inciso I, “estabelecia a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Além disso, em seu artigo 208, Inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Nesse momento, iniciava-se o período de institucionalização à pessoa deficiente, integrando-a ao público-alvo da Educação Especial. Como diz Mazzotta (2011),

a educação especial é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços especiais organizados para apoiar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços normais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentassem necessidades educacionais, muito diferentes da maioria das crianças e dos jovens (MAZZOTTA, 2011, p.72).

Na década de 1990, com a influência dos Organismos Internacionais, com o avanço da globalização, realizou-se a Conferência Mundial de Educação *para Todos*, Na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com a perspectiva de universalizar o acesso à educação e promover a equidade (BRASIL, 1990) reconhecendo desse modo que a educação é direito de *todas/todos* e fundamental a nova realidade que se configurava no país.

Por isso, a partir desse período, o “Estado brasileiro em consonância com os interesses capitalistas disparou uma política de educação de corte neoliberal cujo fundamento econômico encontrava seu sentido nas formas de ajuste estrutural produtivo e de flexibilização das relações de trabalho.” (EVANGELISTA, 2019, p. 148), interferindo não somente no plano econômico e político; mas, também, no educacional.

⁴⁶ Termo utilizado na década de 1980.

Nessa trama, o Brasil foi persuadido por legislação, resoluções, pareceres e atos normativos que demarcaram o rumo da formação continuada dos professores no país. Assim,

a formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento de rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais. MELO; SANTOS, 2020, p.93).

E, também, de acordo com Evangelista (2019),

a formação docente estava sob a ameaça do capital – e continua. Ela tornou-se central na reforma educativa e o professor foi projetado como profissional eficaz, executor de tarefas impostas à escola. Seu campo de preparo e trabalho foi esquadrihado pelos interesses burgueses neoliberais. O professor foi encapsulado por políticas em todos os campos: livro didático; em sistema de avaliação de larga escala; achatamento salarial; diminuição de concursos públicos; excesso de horas-aula, contratos temporários; neogerencialismo escolar; articulação de interesses internos e internacionais à formação e trabalho pedagógico; pagamentos de formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias; implementação da modalidade EAD (EVANGELISTA, 2019, p. 157-158).

Ainda nessa perspectiva, no ideário neoliberal, prossegue em continuidade às políticas públicas de inclusão escolar sob influência dos Organismos Internacionais. Então, com o aporte de integração escolar à inclusão escolar, surgem princípios e diretrizes sobre as leis correlacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais que influenciaram diretamente a formação continuada docente para receber o público-alvo da Educação Especial “que deixa de ser objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino” (MAZZOTTA, 2011, p. 87) para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que garante o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares de todo país. Veja o **Quadro 11** que, inicialmente, apresentaremos os documentos internacionais que nortearam a efetivação da educação inclusiva escolar no Brasil.

Quadro 11- Documentos internacionais oficiais para efetivação da inclusão escolar

Documentos de referência	Ano de Aprovação	Objetivo principal
2ª Conferencia Mundial de Educação para Todos	1990	Visualizar ações para a universalização do ensino e garantia da aprendizagem.
Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais/1994	1994	Estabelecer princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educacionais especiais.
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala)	2001	Estabelecer ações visando eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência.
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	2006	Promover, proteger e assegurar às pessoas com a deficiência o direito pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdade fundamentais, além de promover o respeito pela sua dignidade.

Fonte: SILVA (2010) com adaptações. Elaborada pela autora (2021).

A partir desta década, 1990, o movimento da inclusão escolar foi disseminado para garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais a aceitação da diversidade na vida em sociedade, independente das especificidades do indivíduo. Impulsionada pela Declaração de Salamanca, em 1994, “a inclusão escolar tornou-se um movimento contextualizado à inclusão social, garantindo ao indivíduo com deficiência a igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade”. (ARANHA, 2001, p.19)

Por isso, em consonância com os documentos internacionais de políticas públicas para a pessoa com necessidade educacional especial (NEE) na perspectiva da inclusão escolar, no Brasil, também teve um panorama de ações políticas que verberaram sobre esse assunto.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) foi um marco para a Educação Especial. Mas, não trouxe, ainda, a educação na perspectiva da inclusão escolar mas, sim, a concepção da integração escolar. A Educação Especial, nesta lei, foi definida como modalidade (art. 78) da educação escolar em todas as etapas da Educação Básica nos âmbitos político, pedagógico, técnico e administrativo; com garantias didáticas pedagógicas diferenciadas (art.79) que se refere a um currículo e a formação docente e, por último,

reitera-se o atendimento preferencial, aos educandos com necessidades especiais, do ensino regular e sua ampliação, além de dispor que os órgãos normativos dos sistemas de ensino deverão estabelecer critérios para a caracterização das Instituições Privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuam na Educação Especial. (MAZZOTTA, 2011, p. 95).

Com a materialização das políticas públicas internacionais, influenciado pelos

Organismos Internacionais, a educação brasileira em um processo de globalização vem se consolidando em nosso país. Portanto, consoante a isso, a legislação brasileira em torno da inclusão escolar contém um memorável conjunto de leis e decretos respaldando, assim, a configuração da inclusão escolar em todo o país. Como apresentado no **Quadro 12** destacando o seu ano de aprovação e os seus principais objetivos.

Quadro 12 - Documentos nacionais oficiais para a efetivação da inclusão escolar

Documentos de referência	Ano de Aprovação	Objetivo principal
– Lei nº 10.172/2001-Plano Nacional de Educação	2001	Estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais que garantam uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
Lei nº 10.436/2002.	2002	Reconhecer as libras como meio legal de comunicação e expressão.
Documento “ Acesso de Estudantes Com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”.	2004	Apresentar um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos.
Decreto nº 5.296/2004.	2004	Estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
Decreto nº5626/2005	2005	Incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia.
Decreto nº 6094/ 2007- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	2007	Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Portaria Formativa nº 3/2007 - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	2007	Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, <i>transtornos globais do desenvolvimento</i> e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares.
Decreto nº7.611/2011	2011	Garantir em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, com o aprendizado ao longo de toda a vida. Com atendimento educacional especializado (AEE).
Lei nº 12.764/2012- Lei Berenice Piana.	2012	Instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
Decreto nº 8368/2014	2014	Regulamentar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Lei nº 13.005/2014- Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
Lei nº 13.146/ 2015 -Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2015	Assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Lei nº 13.438/2017	2017	Aplicar a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico (NR).
Lei nº13.632/2018	2018	Ofertar a Educação Especial com início da Educação Infantil e estende-se ao longo da vida.
Lei nº 10.502/2020-Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ⁴⁷	2020	Assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados.

Fonte: SILVA (2010), MAZZOTTA (2011) e (MEC)/2021, com adaptações. Elaborado pela autora.

A compreensão histórica das políticas públicas no panorama brasileiro educacional na educação especial, no Brasil e no exterior, é complicada. Até o momento são políticas públicas não substanciais para legislação e a educação não é vista com prioridade. Fragiliza o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania desse público-alvo. Por isso, a participação conjunta, dos três níveis governamentais (federal, estadual, municipal) e da sociedade para a melhoria da educação dos estudantes com necessidades educativas especiais” (MAZZOTTA, 2011, p.145) se faz necessária.

E diante desse panorama, a política de inclusão escolar, que “parece implicar não somente o processo de ensino- aprendizagem dos alunos considerados deficientes, mas também orienta a formação dos professores para a área” (MICHELS, 2017, p.13) foi se configurando nessa nova realidade para receber todas/todos as/os estudantes com necessidades educativas especiais com deficiência, TEA e altas habilidades/ superdotação; público-alvo da Educação Especial.

⁴⁷ Lei nº 10.502/2020-Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi suspensa pela pressão popular diante da possibilidade de os estudantes NEE sejam matriculados fora da rede de ensino regular. O Ministro Toffoli do Supremo Tribunal Federal proferiu a decisão liminar em ação direta de inconstitucionalidade às outras leis já existentes que prevê a inclusão escolar.

Diante de tantas batalhas, grandes avanços, a educação inclusiva, a partir de 2018, no governo Temer apresentou uma proposta inicial da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida em contramão à PNEEPEI de 2008 mas, sem sucesso, devido o término do seu mandato. Então, sob o comando do governo de Jair Messias Bolsonaro com a inspiração de dar continuidade a esse projeto publicou por meio do decreto do Poder Executivo nº 10.502/2020, no dia 1º de outubro de 2020, que parece mais um ataque à inclusão escolar que incentiva e legitima o retrocesso educativo por espaços segregadores nos estados, nos municípios e no DF, apontando Escolas Especializadas como uma forma benéfica ao atendimento do público-alvo da Educação Especial. Por isso, vimos não como uma política pública na perspectiva da educação inclusiva, mas um retrocesso a ela. Por isso, apresentaremos a seguir posicionamentos de estudiosos e juristas sobre essa falácia proposta inconstitucional e, em contradição às vantagens e avanços conquistados nas últimas décadas para a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial às pessoas NEE's.

3.2.1- No tempo da inclusão e o contratempo da Lei 10.502/2020

Diante de alguns períodos vivenciados historicamente pelas pessoas com NEE's que, indiscutivelmente foi um progresso da Educação Especial em todo país, que perpassou e, ainda, perpassa por fases históricas da exclusão, segregação, integração até alcançar a inclusão. Essa última, que está em vigor, no contexto educacional, ratifica a diversidade inerente a formação humana “é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 23). Destarte, essa proposta segregadora e capacitista desconsidera a luta das pessoas NEE's, suas famílias e sua história. Portanto, esse Decreto 10.502/2020 ⁴⁸de 30 de setembro é uma forma de exclusão explícita.

A educação inclusiva no Brasil desde 2001, por meio do PNE, as secretarias estaduais e o MEC, juntos, foram reestruturados devido o número expressivo de matrículas de estudantes com alguma deficiência nas escolas regulares para a efetivação do direito ao atendimento à diversidade humana, independente de diagnóstico. Por isso, vem se consolidando no nosso país, que a partir dessa lei surgiram vários aportes legais (**Quadro 12**) que a mais de duas décadas

⁴⁸ Com a posse em 1º de janeiro de 2022, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) em 4 de janeiro de 2023 revogou a Lei 10.510/2020-Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida pelo Decreto 11.370/2023.

garante o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação das pessoas NEE's nas escolas regulares de todo o país, rompendo barreiras de preconceito e dando condições de oportunidade de igualdade e equidade.

Expondo a tensão entre a inclusão e a segregação, ao invés de arremeter e alcançar o axioma que prevê a lei, no ano 2020, por meio do decreto nº 10.502/2020- *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, contrariamente à PNEEPEI/ 2008 e a vinculação aos valores e princípios de direitos humanos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ 2009 trouxe à tona a discussão sobre a possibilidade de retrocessos aos direitos educacionais quanto à inclusão escolar das/dos estudantes NEE's das escolas públicas de todo país. Inclusive, as/os estudantes autistas, sujeitos dessa pesquisa.

Diante desse contexto, Sasaki (2022), iniciou o seu estudo da referida lei avaliando o título, a saber,

o Decreto 10.502 me fez avaliar que o **título** (Política Nacional de Educação Especial) quer destacar a importância da educação especial separada do sistema educacional comum. Esse título certamente agrada aos defensores da educação **integrativa** ou **segregativa**. Em pleno ano de 2020, o título já deveria ser “ Política Nacional de Educação Inclusiva”.

Por sua vez o **subtítulo** (Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida) parece destinado a agradar aos adeptos da **educação inclusiva**, os quais poderiam assim, talvez, apoiar facilmente o Decreto. Porém, eu não o apoio porque seu conteúdo inteiro, apesar desse seu título “bonito”, é retrocessivo e constitui um cruel instrumento de discriminação e ofensa contra a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional em pleno século 21. (SASSAKI, 2022, p. 160).

Destarte, avaliados por profissionais e pesquisadores remeteu-se um decreto discriminatório e inconstitucional, pois traz um mote a hierarquização e discriminação, incentivando o retorno da segregação das Escolas Especializadas e a integração nas Classes Especiais. Por conseguinte, considerada uma proposta excludente, cogitando e incentivando a matrícula do público-alvo da Educação Especial, em seu Artigo 2, no Inciso VI em,

escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos. (BRASIL, 2020).

Oponente a isso, de acordo com a PNEEPEI, a educação inclusiva

é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional

fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Por isso, mesmo que a inclusão escolar esteja longe de ser alcançada não podemos admitir que os sujeitos com necessidade educacional especial sejam segregados, isolados, como no pretérito, porque é na escola que se constitui a vida social, portanto, uma educação social que não se ajusta ao sujeito deficiente, mas alcança empenhos para vencê-la. “A deficiência é um problema social e não biológico”, como afirma Vigostki (1997). Ele nos convoca, como docentes, a refletir que a escola seja um espaço de sujeitos e dos sujeitos que promovam as interações, que possibilitem benefícios à aprendizagem das pessoas com ou sem diagnóstico, concomitantemente, o seu desenvolvimento.

Ao pensar nessa relação dialética entre inclusão e exclusão, uma, nas escolas regulares, a outra segregada em Instituições e Escolas Especializadas/ Conveniadas, esse decreto traz de forma inconstitucional o direito da *liberdade de escolha* feito pela família e/ou o educando em seu Artigo 6º Inciso IV concilia

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

Uns dos pontos relevantes a se pensar em relação a esse artigo é que as escolas especializadas não contempla níveis, etapas e nem conteúdos previstos na educação básica, portanto, não recebe graduação, pois não há estágios a serem atendidos. Além disso, estaria reforçando a ação segregadora e prescindindo um direito fundamental previsto na Constituição de 1988 que tem como princípios a dignidade, a cidadania e a igualdade. Em consonância a isso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 em seu Artigo 1º “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Dessa forma, “ não é o impedimento pessoal que gera a deficiência, mas sim, as barreiras sociais”. (FILONI, 2022, p.32).

Por isso, o MEC, preconiza uma proposta antagônica entre escolas regulares e as escolas especiais deixando de assumir compromissos internacionais assumidos pelo país desde 1994, pela Declaração de Salamanca, que consolidou a educação inclusiva como uma tendência mundial atribuída aos movimentos de direitos humanos assegurando o exercício pleno e equitativo, e, além disso, uma luta social.

Segundo Sasaki (2022), essas persuasões que as/os educandas (os) não se beneficiam da escola inclusiva. Em contrapartida, essa escola inclusiva, não fornecem apoio vario e permanente, portanto, de acordo com o autor, aos fatos já ocorridos positivamente comprovadas e publicadas não se destacam. Além disso, o autor, ainda, extipa do Estado a responsabilidade da oferta de uma *escola para todas/todos*, mesmo que esta esteja alcançando paulatinamente o seu objetivo. E trazendo à tona uma discussão histórica pautadas em outros momentos, como o assistencialismo e o capacitismo, logo, supressores.

Vale ressaltar, que de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2015 e 2019 (Ver **Tabela 7**), houve um aumento considerável, cerca mais de 90%, nas matrículas de Educação Especial em classes regulares. Portanto, mesmo não tendo garantido os progressos necessários no que tange à PNNEPEI/2008, em relação ao financiamento da educação, compreendemos a garantia dos preceitos das políticas públicas (Vide **Quadro 12**) e, também, o desenvolvimento dos estudantes NEE's, mesmo aquém do necessário. Isto posto, carecemos garantir a educação inclusiva de qualidade com regulamentação e a implementação do FUNDEB.

Por isso, para não abater em uma lei marcada pelo retrocesso na educação básica pública do país a PNEPEI/2008 permeada por uma marcha para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo às singularidades individuais, permeada por uma agenda de direito comprometida com a inclusão, a cidadania e desenvolvimento integral do individuo dentro da escola regular se faz necessário permitir a matrícula e manter matriculado todas/todos (as)/os estudantes público-alvo da Educação Especial, alias, além disso, a permanência, a aprendizagem e a participação.

Na verdade, reforçando e reafirmando à sociedade, e, também às autoridades que a inclusão escolar está em permanente construção e que implica em ações intersetoriais e programa colaborativo, garantindo recursos e condições de trabalho, em várias esferas governamentais do Estado para a legitima materialização de que a escola pública recebe a diversidade e partilha dos mesmos espaços de ensino e aprendizagem.

3.2.2 Políticas públicas e programas de formação continuada no Governo Federal

Historicamente e contraditória a Lei 10.502/2020, a formação docente dentro da perspectiva da inclusão escolar, tomou força a partir da Lei nº 9394/96, após a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994, que contribuiu

nos aspectos legais com o intuito de integrar as/os estudantes em um único espaço respeitando às suas peculiaridades e sua capacidade de aprender. Em seu Artigo 67, no Inciso II roga nesse novo contexto que seja “garantido à professora e ao professor o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996), e no Artigo 87, Inciso III concilia “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Em consonância às políticas públicas nacionais (Vide **Quadro 12**) e internacionais (Ver **Quadro 11**), outras normativas, decretos e leis contribuíram, concomitantemente, com os processos de formação continuada de professoras e professores no Brasil para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Aqui estão relacionados no **Quadro 13** a seguir.

Quadro 13– Documentos normativos sobre políticas públicas de formação docente na perspectiva da inclusão escolar

Documento/Ano	Indicação
Portaria do Ministério da Educação (MEC)/ 1994	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
Resolução CNE/CP nº1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores da Educação Básica.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/ 2007	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos, multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Resolução CNE/CEB/ nº 4 2009	Institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
Nota técnica MEC/SEESP/GAB nº 06	Dispõe-se sobre a avaliação do estudante com deficiência intelectual. Cabe ao professor do AEE a identificação das especialidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum na escola regular. Por meio de uma avaliação processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto aos da sala de aula.
Nota técnica MEC / SECADI / DPEE nº 24 / 2013	O incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis.
Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº13.146/ julho de 2015	Adota práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta continuada para o AEE, oportunizando, assim, aos alunos deficientes um desenvolvimento acadêmico e social, com aprendizagem de forma integral.

Fonte: Dados extraídos do Ministério de Educação (MEC). elaborado pela autora (2021).

A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE's)

vem se constituindo historicamente dentro da sociedade capitalista, sob o ápice neoliberal, com políticas públicas legítimas com apoio do MEC já que esse se organiza para tratar da escolarização desses indivíduos, assim, como a formação continuada das professoras e dos professores, com o intuito da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

Nesse contexto, surgiram movimentos sociais, representados por profissionais e associações, que engajaram nessa luta e exigiram o cumprimento dos direitos sociais que inclui a busca do diagnóstico e tratamentos adequados; exigindo respeito e quebra de preconceitos.

Com isso, os programas de formação continuada aos professores e às professoras foi implementado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), seguido de especialização na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2007, efetivada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEED) que possibilitou “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos de inclusão. (BRASIL, 2007, p.9). Em 2009, “foram ofertadas 5000 vagas em cursos de especialização na área do AEE e 8000 vagas em cursos de extensão e aperfeiçoamento contemplando docentes que atuam no AEE e na sala de aula comum” (BRASIL, 2009), sendo “aproximadamente 87% do curso tem carga horária organizada na modalidade a distância e apenas 13% presencial”, como afirma Borowsky (2017, p. 160).

Com o intuito de assumir uma proposta de *educação para todos* com vistas à inclusão, a partir do pilar da equidade, de acordo com a PNEEPEI, em 2011, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta pelo decreto nº 7480/2011 e passou para a pasta para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) comprometendo-se, também, pela formação Inicial e continuada das professoras e dos professores.

A SECADI⁴⁹ foi extinta em 2019 devido à evidência de um projeto educacional no governo federal ancorado em uma agenda neoliberal que permeava no país. Foi substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) por meio do decreto nº 9.465/2019. De acordo com MEC dentre das incumbências do Semesp são: “planejar, orientar, e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas públicas para educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação de

⁴⁹ De acordo com a nova configuração do MEC, o Presidente eleito recentemente, em 2022, Luís Inácio Lula da Silva (PT) que assumiu em 1º de janeiro de 2023, autorizou a volta da SECADI e tem como gestora a professora Zara Figueiredo Tripodi da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto).

surdos e para o público de educação especial” (BRASIL, 2019).

A formação das professoras e dos professores que atuam na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar está vinculada ao Semesp e é efetivada pela Diretoria de Educação Especial (DEE), destinada ao profissional em atuação na educação básica com a finalidade: “fomentar, acompanhar e avaliar a formação continuada em Educação Especial para potencializar a efetividade nos processos de ensino-aprendizagem do público da Educação Especial” (BRASIL, 2020) que conta com institutos federais, universidades públicas e as secretarias de educação no âmbito estadual, municipal e o Distrito Federal.

Isto posto, compreendemos que as normatizações e as políticas públicas fomentam a discussão a respeito da educação da pessoa com necessidade educacional especial. Entretanto, ainda carece de mais preposições que efetivem a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Percebemos a descontinuidade de programas e políticas públicas que garantam a formação docente, pois estes estão sujeitos à transição dos governos federais e das secretarias vinculadas.

Em consonância com as políticas públicas, em sua constituição histórica na Educação Especial, a formação continuada docente as discussões têm sido marcada por avanços e retrocessos que reverberam em um instrumento como objeto de preocupação para a atuação de professoras e professores principalmente na perspectiva da educação inclusiva com estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo as/os autistas, sujeito de estudo dessa pesquisa. Sendo assim, é de suma importância conhecer os programas do governo federal e estadual que contribuem com a profissionalidade das/dos docentes de todo país.

Diante desse cenário brasileiro educacional, o MEC desenvolveu programas e ações que visam à garantia do apoio congruente aos estudantes com diagnóstico. Em consonância com a PNEEPEI, implementada em 2008, transformou a Educação Especial e, em consonância a isso, surgiram os programas voltados à inclusão escolar, a saber: i) Sala de Recursos Multiprofissionais (SRM); ii) Programa Escola Acessível; iii) Programa Caminho da Escola: Transporte Escolar acessível; iv) Programa de Formação de professores; v) Programa Incluir-Acessibilidade à Educação Superior; 6) Projeto Livro Acessível. Apresentaremos algumas sínteses sobre cada programa a seguir.

As i) **Salas de Recursos Multiprofissionais (SRM)** é uma oferta de espaço pedagógico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma extraclasse, no

contraturno, por professoras (es) especialistas⁵⁰ que atuam com estudantes com tal diagnóstico e são mediadores entre os familiares e as/os professoras (es) das salas comuns inclusivas. Elas têm por objetivo possibilitar a/o docente rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos de inclusão por meio de estratégias pedagógicas assertivas para garantir o ensino-aprendizagem das/dos estudantes autistas.

O ii) **Programa Escola Acessível** instituído em 2007 por meio do Decreto nº6.094/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sob responsabilidade da Secretaria de Modalidades Especializadas (Semesp) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem por objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular que recebem o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2017).

No mesmo ano, em 2007, foi criado o iii) **Programa Caminho da Escola-Transporte Escolar Acessível** com o intuito de renovar e padronizar a frota de veículos escolares garantindo a segurança e a qualidade do transporte das/dos estudantes autistas, com o intuito de contribuir para a diminuição da evasão escolar.

Em consonância com as adaptações arquitetônicas e de acessibilidade, para cumprir com a proposta da inclusão escolar, o governo federal instituiu o iv) **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**, formação continuada, executado pela Diretoria de Educação Especial (DEE) e pela SEMESP, que objetiva ofertar cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil, para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e em Classes Comuns Inclusivas do ensino regular em parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior e com Secretarias de Educação Estaduais/ Municipais e do Distrito Federal. De acordo com o MEC, as suas principais metas: “Fomentar, acompanhar e avaliar a formação continuada em Educação Especial para potencializar a efetividade nos processos de ensino-aprendizagem do público da educação especial” (BRASIL, 2020).

As ações governamentais e a formação continuada de professoras e professores em um novo paradigma - a escola inclusiva- que recebem estudantes NEE tem ocorrido primordialmente em cursos breves e, poucos conseguem especialização em cursos de pós-

⁵⁰ De acordo com a Orientação Pedagógica – Ensino Especial/ SEEDF, 2010, os professores especialistas são os professores que atuam nas salas de recursos e deverá oferecer orientação e apoio pedagógico aos docentes das Classes Comuns Inclusivas em que os estudantes TEA estejam legalmente matriculados.

graduação Lato Sensu e ou Stricto Sensu. Nesses cursos, de forma incipiente, geralmente as práticas de intervenção são baseadas em evidências científicas, possibilitando somente às/aos educadores práticas interventivas no cotidiano escolar; priorizando a participação das/dos docentes que atuam no AEE. E, em sua maioria, oferecida pela modalidade à distância.

Outro ponto que acompanhamo-nos v) **Programa Incluir- Acessibilidade à Educação Superior** tem como principal objetivo “promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.” (BRASIL, 2013). E, tem como ações: aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com NEE’s e demais membros da comunidade universitária; adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES; aquisição e desenvolvimento de material didático, pedagógico acessíveis e mobiliários.

O vi) **Projeto Livro Acessível** instituído em 2017 em parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille. A sua principal ação é a promoção à acessibilidade, livros de formatos acessíveis, aos estudantes com deficiência visual matriculados na rede pública de ensino por meio do Programa Nacional Livro Didático e Programa da Biblioteca Escolar.

Em meio a esse contexto, entre as políticas públicas e os programas de formação continuada, no âmbito federal, percebemos na **Tabela 7**, dados do censo escolar do INEP (2019) apontaram um aumento considerável do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica e que a escola brasileira avançou ao entender a necessidade de se tornar um espaço educacional inclusivo garantindo efetivamente os direitos fundamentais à educação e ao exercício de plena cidadania como referendado na lei máxima do país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Por isso, a educação inclusiva já é uma realidade no país e não justifica os retrocessos nesse processo inclusivo, que mesmo de forma morosa, oportuniza os direitos que deveriam ser comuns a todas e todos em sua condição singular no espaço educativo atual. Como observado na **Tabela 7** abaixo.

Tabela 7 – Matrículas na educação especial por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação (2015 a 2019).

	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967
Cegueira	7.154	7.484	7.392	7.653	7.477
Baixa visão	68.279	68.542	74.818	77.586	77.328
Surdez	29.247	27.527	26.640	25.890	24.705
Deficiência auditiva	35.201	35.642	37.442	39.307	39.268
Surdocegueira	456	444	420	415	573
Deficiência física	128.295	131.433	137.694	145.083	151.413
Deficiência intelectual	645.304	671.961	732.185	801.727	845.849
Deficiência múltipla	70.471	74.811	78.539	80.276	85.851
Transtorno do Espectro Autista	97.716	116.332	142.182	178.848	177.988
Superdotação/Altas Habilidades	14.407	15.995	19.699	22.382	54.359

Fonte: Política Nacional de Educação Especial/ PNEE/2020.

Em relação aos dados a matrícula do público-alvo da Educação Especial, a PNEE/2020 registra uma evolução, 930.683 em 2015 para 1.250.967 em 2019, expressando um crescimento de mais de 30 %. No que se refere às matrículas das/ dos estudantes autistas, sujeitos dessa pesquisa, verificamos um aumento de 23.%, transitando de 97.716 estudantes em 2015 para 177.988, em 2019.

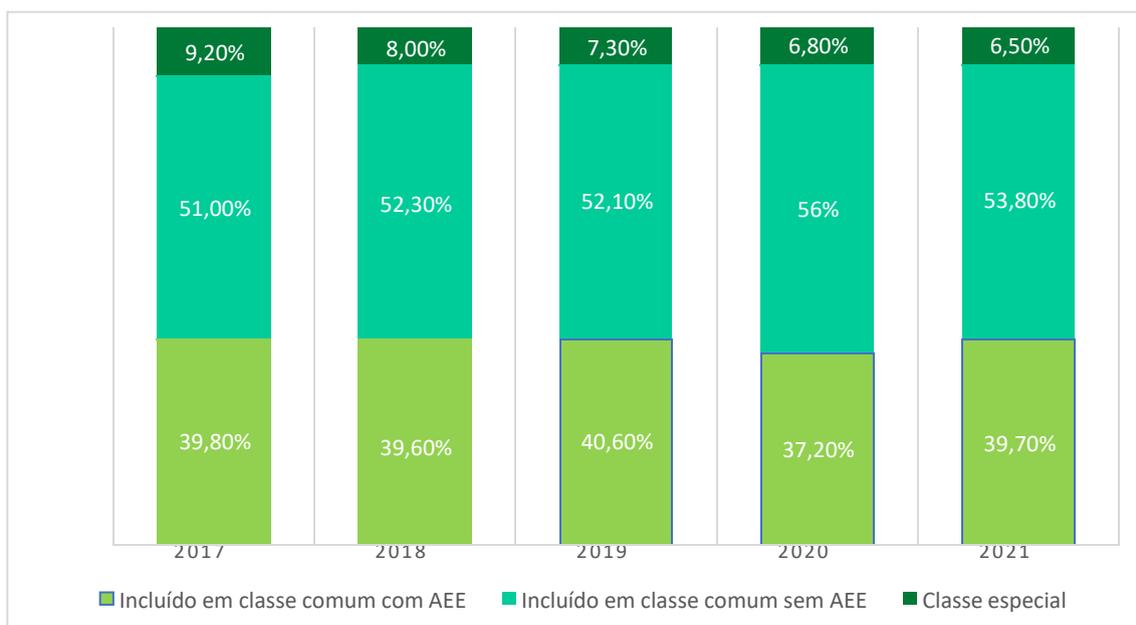
Mais recentemente, em 2021, o INEP no ato de suas atribuições, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) rememora a meta 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Historicamente, ao longo dos anos, verificamos que as matrículas de estudantes em Classes Comuns Inclusivas, uma das formas de atendimento ao estudante NEE na escola pública regular, no Brasil têm aumentado consideravelmente. Em 2021, como demonstrado no

Gráfico 3 o percentual das/dos estudantes inclusas (os) aumentou de 93,8% em relação a 2017 que era de 90,8%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em Classes Comuns Inclusivas sem acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021.

Gráfico 3- Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns inclusivas- com ou sem atendimento especializado-BRASIL (2017-2021)



Fonte: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

A **Tabela 7** e o **Gráfico 3** ratificados na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), de 30 de setembro de 2020 e no INEP (2021) revelam as contradições da implementação da escola inclusiva no país, vista que estudantes NEE's é uma realidade o âmbito educacional do Brasil e não podemos retroceder a falácia de tal decreto, visto que a materialidade dessa proposta, a inclusão escolar, já está em percurso. Vale ressaltar como dito anteriormente que essa política pública foi revogada no início de 2002, pelo governo Luís Inácio Lula da Silva (PT).

Por isso, para referendar esse caminho já contestado anteriormente, o Estado além da não responsabilização das/dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, referencia a preservação da iniciativa privada/ filantrópica podendo ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público. Portanto, o que se faz necessário é o cumprimento das políticas públicas e melhores condições de trabalho permeada por uma formação continuada docente na concepção da epistemologia da práxis, que coloca a professora e o professor no

campo crítico e emancipador perante a essa realidade.

3.2.3 Programa de formação continuada no governo do Distrito Federal

Um dos pilares da educação do Governo do Distrito Federal, abrigada pela SEEDF, é o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), unidade orgânica, subordinada diretamente ao Gabinete do órgão, pertencente à Subsecretaria de Formação Continuada dos Professores da Educação, em funcionamento desde 1995. Apesar das influências e das alterações sofridas por força das mudanças de governo, limitações de diversos gêneros a mesma se mantém estruturando a formação continuada dos profissionais de educação da capital federal; abarcando esse compromisso historicamente. De acordo com site da SEEDF, a EAPE, detém como objetivos

definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades de Rede Pública de Ensino e dos Setores da Secretaria. (DISTRITO FEDERAL, SEEDF, 2022).

Em encontro a esses objetivos, outras atribuições da subsecretaria, de acordo com o site da SEEDF, transcorre em atendimento a mais de 23 mil professoras e professores da Rede Pública de Ensino por ano. E, também, concede o afastamento anual de cerca de 2 mil servidores em especialização em nível de mestrado e doutorado para estudos. Além, de pesquisas e publicações.

Em atendimento ao disposto na Lei nº 5.105/2013 e na Portaria nº 259/2013, artigos 39 e 40, a SEEDF torna público os nomes das instituições cujos cursos são validados pela EAPE e aceitos para a progressão por mérito da Carreira Magistério e da Carreira Assistência em Educação (DISTRITO FEDERAL, 2020). Em síntese, a EAPE/DF oferece cursos na própria instituição de ensino e por instituições conveniadas que têm seus cursos validados de dois em dois anos.

Vale ressaltar, que o magistério público do DF, após um movimento de luta junto ao Sindicato dos Professores do DF em uma luta histórica no início de 1995, conquistou um momento de Coordenação Pedagógica, um benefício, como alocado pelo Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019),

que constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico - PPP. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.56).

Nesse contexto, em movimentos históricos, essa proposta consta no plano de carreira das/dos docentes do ensino fundamental, nos anos iniciais, como em toda a Rede Pública do DF, ratificado pelo regime de jornada ampliada que preconiza 25 horas-aulas semanais para a regência de classe e, paralelamente, são destinadas 15 horas-aula a diferentes tempos e espaços destinados a momentos pedagógicos individuais e/ou coletivos para o planejamento de suas atividades pedagógicas e formação continuada, dentro do âmbito escolar ou fora dele. Segundo a Portaria nº 55 de 24/01/2022 que dispõe no Capítulo I do desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica, em seu Artigo 26, esclarece,

para os professores que atuam com quarenta horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada, em regência de classe na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Programa de Educação em Tempo Integral – PROEITI, na Educação Integral – Ampliação Progressiva de Tempo, na Educação Especial, na Classe Bilíngue Mediada e na interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Libras Surdez/Deficiência Auditiva, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando quinze horas semanais, devendo atender ao disposto abaixo:

- I- quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na UE/UEE/ENE;
- II- terças e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na UE/UEE/ENE ou, em um desses dias, à formação continuada;
- III- segundas e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Diante do exposto, a EAPE órgão vinculado à SEEDF, possibilita ao Magistério Público do DF vivenciar uma formação continuada, momentos formativos, em diferente espaços-tempos, permitindo que as/os docentes se atualizem e, se beneficiem de seu plano de carreira, já que esses cursos podem ser utilizados para a progressão de carreira das/dos profissionais da educação do DF.

Para melhor compreensão de como funciona essa secretaria apresentamos o organograma abaixo, **Figura 5**, a seguir, que nos fornece uma visão panorâmica da organização da EAPE que se constitui como órgão de formação continuada para as/os docentes da rede pública de ensino do DF.

Figura 5- Organograma da Subsecretaria de Formação Continuada das/dos Profissionais da Educação do DF/EAPE.



Fonte: <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/organograma-novo-5-1.png>

Como o MEC, a SEEDF, assume o compromisso pela valorização da formação continuada docente que atuam nos anos iniciais, na perspectiva da inclusão escolar, com estudantes autistas, respondendo os novos direcionamentos das políticas públicas nesse contexto. Com vistas a compreender a atuação da EAPE em relação ao nosso objeto de pesquisa, em sua tríade, *a formação continuada- inclusão-TEA* pesquisamos em lócus do órgão supracitado os cursos ofertados entre 2012 a 2022, com a intenção de integrar à nossa dissertação de mestrado e, compreender os caminhos seguidos para a efetivação da formação docente no contexto educacional do DF.

A opção do marco temporal a partir de 2012 a 2022, para a elaboração do **Quadro 14**, foi devido à implementação da Lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei nº 12.754-*Lei Berenice Piana*- que garante o acesso, matrícula, permanência e participação do estudante TEA dentro da rede regular de ensino público. Em seu Artigo 2º, Inciso VII roga “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012) que em seu artigo supracitado não deixa claro o que vem a ser o que seja o *incentivo a formação*. Em consonância a esse inciso supracitado, a EAPE, como instituição formadora, nessas últimas décadas desenvolve sua função. A partir de um movimento histórico, apresentamos no **Quadro 14**, os cursos ofertados por essa entidade correlacionados ao TEA.

Quadro 14- Cursos ofertados pela EAPE sobre o TEA (2012-2022).

Ano/ Letivo	Nome dos cursos	C / H
2012	. Educação Inclusiva: Planejamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica para Alunos com TGD; . Atendimento ao Estudante com TGD.	80h 60h
2013	. Atendimento Educacional Especializado (AEE) para TGD; (2 vezes) . Tecnologia Assistiva com ênfase em Atendimento TGD; . Atuação em Classes Especiais de TGD: Teoria e Prática; . TEACCH Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficite de Relacionamento à Comunicação.	80h 80h 120h 60h
2014	. Atendimento Educacional aos Estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Estudantes com deficiência Intelectual na Escola Parque.	80h
2015	. Curso de Formação para o Método TEACCH/ Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; . Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA/TGD).	60h 180h
2016	. Método TEACCH: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; . Conhecendo o TEA; . Curso de Formação para Professores Regentes de Classes Especiais de TGD/TEA. . Pesquisa entre a Prática e Teoria na Educação Inclusiva	60h 180h 80h 100h
2017	. Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; . Método TEACCH: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; (2 vezes) . Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil; . EJA Interventiva e Processos de Aprendizagem de Estudantes com DI e TGD/TEA; . Oficina: Noções de Aplicação do Método TEACCH em Classes Especiais de TEA	180h 60h 80h 80h 60h
2018	. EJA Interventiva e Processos de Aprendizagem de Estudantes com DI e TGD/TEA; (2 vezes) . Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; . Método TEACCH: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; (2 vezes)	80h 180h 120h
2019	. Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; . Método TEACCH: : Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; (2 vezes); . O Brincar e o Ensino Estruturado do Autismo.	180h 60h 80h
2020	. O Brincar e o Ensino Estruturado do Autismo; . Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; . O Papel do Jogo e da Coletividade no Desenvolvimento da Criança com TEA; . Desafios na Organização do Trabalho Pedagógico e o Estudante com TEA.	80h 80h 80h 120h
2021	. O Autismo e o Brincar no Contexto Escolar; . Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; . EJA Interventiva: Processos de Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.	90h 180 h 90h
2022	. O Autismo e o Brincar no Contexto Escolar; . Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; . O Jogo e o Autismo no Contexto Escolar; . O Autismo e o Brincar no Contexto da Teoria Histórico-Cultural; . EJA Interventiva: Processos de Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.	80h 180h 30h 80h 90h

Fonte: Dados extraídos da EAPE. Elaborado pela autora (2022).

Com isso, ratificamos a defesa da formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar, em Classes Comuns Inclusivas, que recebem estudantes autistas,

ressignificando o papel social do profissional da educação, no contexto educacional, como um sujeito histórico-social permeados por uma práxis pedagógica em um novo social e coletivo, em uma luta contra- hegemônica do capital, pautado na cooperação e na solidariedade em uma “formação omnilateral dos seres humanos” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p.41) rumo à transformação social.

Desse modo, a valorização do saber prático na formação continuada, em um processo de tecnificação, não pode ver o corpo docente como um simples tarefeiro, com o intuito somente de responder às demandas do cotidiano com ênfase ao operacional e aos resultados de um discurso do capital, ou seja, “... da perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidade do ensino, produto de uma recente separação entre sua concepção e execução, ou de desqualificação.” (CONTRERAS, 2002, p.51). Mas, um ser historicamente constituído pelas dimensões técnica, estética, política e ética (RIOS, 2010), que constrói e reconstrói como profissional e como pessoa como parte integrante do trabalho docente ontologicamente constituído.

3.3- Contextualizando o estudante TEA em relação à inclusão escolar e à formação continuada no DF

A formação docente é um das temáticas mais discutidas no âmbito educacional no país, na atualidade, por meio de políticas públicas definidas para atender a diversidade. Mas, isso não basta, é necessário pensar em saberes necessários para uma educação crítica-emancipadora “que possibilite um saber fazer embasado em dimensões técnica, estética, ética e política, do trabalho docente, aliado a leitura do concreto real e, portanto, tendo como princípio formativo o trabalho educativo” (CURADO SILVA, 2019, p.94) em uma dimensão social e coletiva, por meio de diálogos e encontros, promovendo ações formativas que possibilitem o fazer pedagógico dentro da perspectiva inclusiva.

Destarte, é nesse viés, que a atuação da professora e do professor junto às/aos estudantes TEA's requer uma práxis pedagógica, ou seja, sólido domínio teórico, competência para transformá-la em saberes e conhecimentos para definir a escola que queremos. E, além disso, “o educador precisa buscar o que aquela criança tem de forte e usar isso a seu favor, para potencializar a aprendizagem e a socialização” (GAIATO, 2018, p. 118), pois a função da escola é ensinar respeitando a diversidade do desenvolvimento e aprendizagem da/do estudante autista por meio de relações das/ nas relações sociais (VIGOTSKI, 2021). Por isso, trouxemos alguns apontamentos a saber e parte dessa pesquisa.

3.3.1- Da historicidade ao diagnóstico e prevalência no DF e no Brasil

Para melhor abarcar o caminho do desenvolvimento cultural para a compensação da deficiência se fez necessário a compreensão, inicialmente, do percurso histórico das psicoses infantis designando a sucessão em relação a definição de autismo (autismos?) e, sobremaneira, a trajetória da pessoa autista ao longo da história da humanidade, que advoga na amplitude das causas, no diagnóstico, nos tratamentos, nas intervenções e na compreensão da neurodiversidade; pontos considerados a serem sabidos.

O termo autismo atravessou por diversidades narrativas por meio de debates científicos tendo reflexões acerca do retardamento mental, psicoses da infância e o conceito de autismo pela psiquiatria. As duas primeiras, surgem entre o século XVIII e vai até o início do século XIX, com duas concepções opostas: a primeira aposta que o prognóstico é irreversível e a outra, a segunda, arrisca que o déficit é parcial e o prognóstico é favorável se utilizados métodos especiais, defendido inicialmente por Jean Marc Gaspard Itard. Corroborando com essa ideia, Marfinati e Abrão (2014) afirmam que “ sua obra pode ser considerada como uma das mais importantes de toda a história da psiquiatria, abrindo espaço para a psicanálise adentrar na reflexão que era então prioridade da psiquiatria”. (MARFINATI; ABRÃO, 2014, p. 247). Mesmo com todo estudo, nessa época, o interesse dos psiquiatras restringia em classificar as psicoses infantis por meio da nosografia psiquiátrica dos adultos, devido a pouca relevância dada pelos profissionais pelo desconhecimento em questão.

No século XX, dando continuidade à decifração de um quadro que continuava em estudos científicos, o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, considerado o pai do autismo, em 1908, observando pacientes esquizofrênicos descobriu nesses pacientes a fuga da realidade para o mundo interior. A partir disso, em 1911, após os seus estudos, o termo ‘*autismo*’ delineou-se aos sintomas examinados e foi utilizado pela primeira vez.

Suscitando a continuidade da discussão acerca da temática, em 1937, a Divisão de Educação Psiquiátrica do Comitê Nacional de Higiene Mental congregou pediatras e psiquiatras para o debate em torno do desenvolvimento da psiquiatria infantil para a efetivação de programas, com influências das ideias da psicanálise da época. Destarte, compreendendo que o diagnóstico é pela história, nesse momento, surge o conceito transtorno de conduta, sob a influência funcionalista e behaviorista.

Em 1943, Leo Kanner, pai da da psiquiatria, através da categorização diagnóstica com a compilação de comportamentos e características, juntos, delimitavam o quadro específico de

TEA, como um quadro psicopatológico de distúrbio autístico do contato afetivo, mantendo a hipótese de um distúrbio inato que impedia a comunicação dessas crianças com outros sujeitos. E nesse ensejo de análise, publicou nos Estados Unidos a obra *Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, nome dado a terminologia do autismo na época. Resultado cômputo de um estudo com onze crianças que apresentavam retraimento extremo, inabilidade nas relações interpessoais e de comunicação e, acondicionamento da rotina, desde primeira infância; apontando para um quadro psicopatológico. Ele usava o termo autismo infantil precoce.

Com a intenção de ter visibilidade e justificar a causa do autismo, Leo Kanner, com enfoque psicanalítico, remeteu a etiologia do autismo sobre a culpa materna: *mãe-geladeira*, que foi criado por Bruno Bettelheim que significava fortaleza vazia. Esse termo era utilizado para as mães que demonstravam pouco ou nenhum afeto em relação aos filhos. Nessa época, também surgiram rumores sobre a *teoria da vacinação*, que crianças a serem vacinadas tornaram-se autistas, mas, sem comprovação científica, oportunizando debates e embates sobre a etiologia e a o tratamento do autismo.

Mas, com a institucionalização dessas crianças, com o intuito de excluir o deficitário atendimento pelos seus ancestrais, surgem movimentos de apoio às famílias e comprova o não repaldo científico e estatístico em tais afirmações em relação aos trabalhos já existentes. Então, surgem livros e relatos autobiográficos, uma contra-narrativa, apresentado por Bernard Rimland, que defendia que as causas do autismo residia nas causas orgânicas relacionadas às questões nutricionais.

Em 1944, Hans Asperger⁵¹, psiquiatra austríaco, escreve o artigo *A Psicopatia Autista na Infância* destacando a maior ocorrência do transtorno em meninos e habilidades notáveis em um determinado tema, sem prejuízo na área da cognição, além de comportamentos já observados pelos autores anteriores. Portanto, sua obra não houve repercussão, na época, devido à sua publicação ocorrer em língua alemã e no final da Segunda Guerra Mundial. Portanto, ambos os autores, Leo Kanner e Hans Asperger foram os precursores para a etiologia do autismo. Salienta-se, portanto, que o autismo foi teorizado por vários cientistas de diferentes linhas teóricas.

A partir de 1952, o autismo perpassa por diversas descrições em sua classificação

⁵¹ Segundo um novo estudo, como firma Herwig Czech, historiador na Universidade Médica de Viena, Asperger atuou para adaptar-se ao regime nazista e foi recompensado com perspectivas de carreira por suas manifestações de lealdade. De acordo com o autor, o psiquiatra austríaco, Hans Asperger que deu nome a Síndrome de Asperger, cooperou ativamente com o programa nazista de eutanásia, mas não ao Partido Nazista. Foi membro de várias organizações vinculadas aos nazistas integrou a uma comissão responsável por decidir o destino de crianças e pacientes que não cumpriam os requisitos de “pureza racial” e não-educáveis” que acabaram sendo mortos.

nosográfica⁵² por diferentes categorias de definição do termo autista e por classificações categorial, como um transtorno do neurodesenvolvimento, como citado por FUNES (2021) e GAIATO (2018), entre rupturas e permanências. Por conseguinte, diante das diversas teorias surgem espaços segregadores para atender esse indivíduo com tal diagnóstico, por isso a repercussão que acontecia somente no âmbito clínico, agora, refletia dentro dos Centros de Ensino Especiais e nas Instituições Conveniadas. A partir desse contexto e época a Organização Mundial da Saúde, define a saúde por um marco psicossocial, ou seja, “onde os aspectos biológicos e psíquicos decidem do modelo médico e se unem ao modelo social” (FUNES,2021, p. 274), ou seja, por meio do modelo organicista e médica.

Com a crescente evidência mundial, em 1960, o autismo foi considerado como um transtorno cerebral presente na infância, independentes de fatores locais e socioeconômicos. Daí, impulsionou a publicação pela Associação Psiquiátrica America (APA) os Manuais de Doenças Mentais (DSM's), que cataloga patologias e transtornos com a finalidade de manter uma linguagem comum entre os países para informar e controlar as enfermidades, a saber: em 1952 (DSM 1), em 1968 (DSM II), 1980 (DSM III-R), 1987 (DSM IV), 1994 (DSM IV) e 2014 (DSM V) que foram com o passar do tempo modificados, ampliados e atualizados de acordo com os paradigmas psiquiátricos.

Em consância a isso, a Associação Americana de Psiquiatria, a partir de modelos médicos, publica o primeiro Manual de Doenças Mentais (DSM) 1 que torna-se a referência mundial para pesquisadores e clínicos, tendo os diversos sintomas autísticos como o subgrupo da equizofrenia infantil que foi amplamente divulgado que as “*mães geladeiras*”, por Leo Kanner, apesar de seu não respaldo científico.

Nesse percurso, o autismo, na década de 1980, é considerado como transtorno invasivo do desenvolvimento que influenciou a revisão do DSM 1987 (DSM -III-R) que incluiu mais duas categorias: transtorno autista e transtorno global do Desenvolvimento (TGD). Em 1988, surge um estudo sobre a análise do comportamento, demonstrando benefícios da análise do comportamento aplicado (ABA). Nessa época a terapia comportamental e os ambientes de aprendizagem altamente controlados emergem como os principais tratamentos para o autismo.

Com o passar do tempo, em 1994, novos critérios foram adicionados ao autismo. Os sistemas DSM 4 e da CID 10 tornaram-se equivalentes para evitar confusões entre os pesquisadores. A Síndrome de Asperger é adicionado ao DSM. O autismo infantil (F.084), o

⁵² Documento que contém a descrição e explicação de doenças.

autismo atípico (F.084.1) e a síndrome de Asperger (F.84.5) fazem parte do CID 10 dos *Transtornos Globais de Desenvolvimento* (TGD)⁵³ sendo F.84.

Desde 2014, para o diagnóstico de TEA, neuropediatras e psiquiatras, recorriam até o final de 2021, ao Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) 5 e da Classificação Estatística Internacional de Doenças Mentais e Problemas Relacionados (CID) 10 que portava vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD - sob o código F84), como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). Vale ressaltar, que o diagnóstico é clínico, a partir da avaliação comportamental da criança e da anamnese realizada com a família e/ou responsável pelo sujeito, por uma equipe multiprofissional ou por médicos especialistas como, por exemplo, psiquiatras da infância, neuropediatras, neurologias da infância e/ou pediatras do desenvolvimento.

Recentemente, lançada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1º de janeiro de 2022, após quase uma década, a nova versão de classificação o CID 11 com o DSM V deixa de considerar o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e passa a integrar ao TEA, em um único diagnóstico, sob o código **6A02**, que distingue “autismo com e sem capacidade intelectual e com ausência a presença grave/leve de linguagem funciona”¹ (FUNES, 2021, p. 275). Dessa forma, o TEA passa para o rol dos transtornos do neurodesenvolvimento, que evidencia a dificuldade de interação, comunicação e comportamentos repetitivos e restritivos, mudando dos traços mais leves aos mais graves que podem interferir no desenvolvimento global ao contato interpessoal. Para Funes (2021), “os TEA’s são assim um grupo complexo de transtornos comportamentais e cognitivos de desenvolvimento cerebral, com uma etiologia que abarca fatores ambientais e genéticos e, na maioria dos casos, até desconhecidos. (FUNES, 2021, p. 275).

De acordo com a mesma autora, Funes (2021), o CID 11 é uma classificação de um país de livre acesso à saúde pública em um processo multidisciplinar em várias línguas e utilizado pelos países membros da Organização Mundial da saúde (OMS). Já o DSM V é um manual norte-americano e é utilizado no campo da psiquiatria. Esses dois manuais atualizam os critérios

⁵³Um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais específicas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (OMS, 2008, p.75). Pelo novo CID 11 e DSM 5 esse termo entra em desuso.

de diagnósticos do autismo, simultaneamente, como veremos no **Quadro 15**, a seguir. Vale ressaltar, que algumas autoras e alguns autores e pesquisadoras (es) reconhecem que essa mudança pode ter explosões de diagnósticos, apesar da sua importância. Portanto, este, não pode ser visto somente como rótulo, mas como ponto de partida para benefícios educativos e sociais; para além do diagnóstico, como afirma (Vigotski, 1995) o desenvolvimento atípico é uma construção social, logo, é fundamental transpor a visão da indicação pré-estabelecida.

Quadro 15- Diferenças nos critérios de diagnóstico do autismo entre o CID 11 e o DSM 5

CID 11	DSM 5
Ambos os manuais apresentam as mesmas categorias de diagnóstico: dificuldades para a interação e comunicação social; interesses restritos e comportamentos repetitivos eliminando o descritor relacionado a linguagem. Além disso, examinar as sensibilidades sensoriais.	
1) Distingue o autismo com e sem a capacidade intelectual; 2) A perda de competências brevemente adquiridas como uma característica a ter em conta na hora do diagnóstico; 3) Comportamentos de inflexibilidade, centralizam em regras impostas; 4) Não inclui as respostas dos estímulos sensoriais como critério, o considera um item do padrão restrito e estereotipado de comportamentos.	1) Sinaliza que o autismo e a incapacidade intelectual podem apresentar simultaneamente; 2) Faz referência explícita a existência de anomalias sensoriais, como a alta ou baixa sensibilidade dos sons e do tato;
Ambos manuais fazem referência ao TEA, aludindo o fim do espectro.	

Fonte: A partir de FUNES, 2021. Elaborado pela autora (2022).

Vale ressaltar que os indivíduos TEA's, estudantes autistas, a partir do **Quadro 15**, nos revela que é importante compreender o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e da/ do adolescente no contexto escolar, em uma proposta da educação inclusiva, a partir do seu diagnóstico para identificar às suas dificuldades e potencialidades para compreender os caminhos a serem trilhados em seu processo de ensino-aprendizagem, pois a criança autista age e pensa de maneira diferente e o seu cognitivo desenvolve de forma fracionada dificultando o planejamento, controle e finalização de uma tarefa.

Portanto, as/os estudantes autistas, nas escolas públicas regulares, em especial nas Classes Comuns Inclusivas, constitui um direito que, simultaneamente, significa a complementação e/ou atualização à formação continuada de professoras e professores, como

prevista em documentos oficiais, e, também, concomitantemente, às concepções pedagógicas que ajustem às necessidades e condições ao processo de ensino-aprendizagem dessa/desse discente supramencionado.

Ainda que a criança autista apresente dificuldades nessas áreas compreendemos que a melhor maneira para o desenvolvimento desses sujeitos é na escola regular, a partir de uma avaliação criteriosa, possibilitando a convivência social e o ensino-aprendizagem. Como afirma Vigotski (2022), mandatário da psicologia histórico-cultural e reconhecido como representante de uma escola única para todas e todos, crítico da escola segregatória, afirma que “na medida que o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural ele se realiza num processo biológico, historicamente determinado” (VIGOTSKI, 2021, p.177).

Tendo em vista a esse pressuposto, o autor preconiza que a constituição humana, típica ou neurotípica, ocorre a partir do desenvolvimento natural e cultural, condição necessária para o intelecto e a socialização para o evolução dos sujeitos TEA's ou não. Portanto, a interação do outro permeada pela cultura vai além dos marcos biológicos, pois a cultura é a origem de formas especiais de comportamento visto que, realiza a modificação das funções psíquicas e cria um novo nível de comportamento humano em seu desenvolvimento histórico (VIGOTSKI, 1995).

Dessa forma, acreditamos que a inclusão escolar das/dos estudantes autistas nas redes públicas de ensino, além das políticas públicas implementadas no Brasil e no DF, se faz pela humanização fundamentada em SAVIANI (2021) e VIGOTSKI (1995). Assim, focando nas suas potencialidades e em seus interesses e, não, nas dificuldades ou no déficit tendo, assim, como recursos de intervenções, reconsiderando às suas relações e às suas práticas sociais e educacionais. Portanto, os indivíduos não são deficientes, mas, sim, têm deficiências. Corroborando com essa ideia, Gonzáles; Contreras; Leyra (2021),

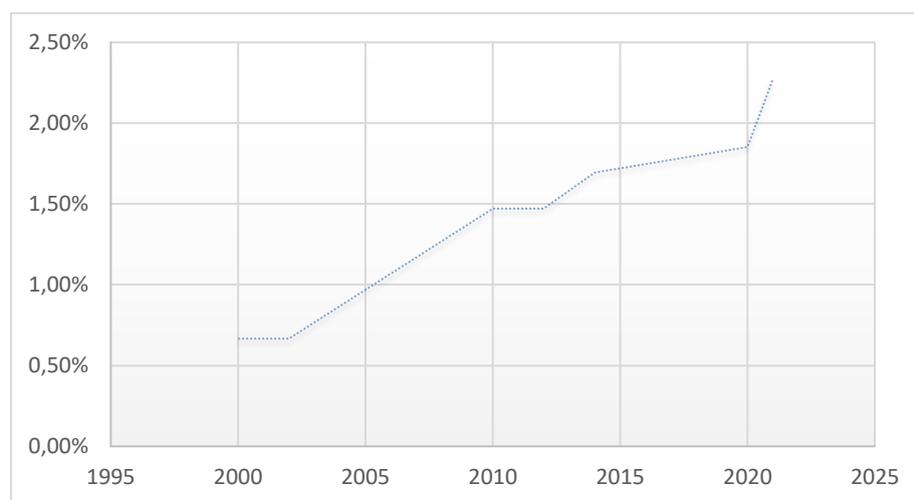
é muito mais relevante e transcendental nos aspectos psicológicos e pedagógicos que enriquecem e potencializam o desenvolvimento do sujeito que aprende, em vez de empecinarmos com o que faz ou o que deveria fazer para cumprir com os estándares da cultura em um momento histórico específico. (GÓNZALES; CONTRERAS; LEYRA, 2021, p. 5).

Nesse contexto, perante às políticas públicas nacionais e/ou internacionais, na perspectiva da inclusão escolar para acolher as/os estudantes autistas, Vigotski clarifica que todas as pessoas, independente de diagnóstico, aprendem e perseguem caminhos diferenciados permeados por um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, tendo a escola como um espaço para atender à diversidade humana. Concomitante a isso, se faz necessário, também, a

(re)formulação sobre a formação continuada docente com o intuito de receber todas e todos, tendo como estratégia de crescimento pessoal e autônomo, a partir da sua práxis pedagógica.

Diante do exposto, se pensarmos na teoria histórica-cultural colocamos em xeque o aumento do número de diagnósticos e a precocidade da conclusão deste sugerindo, fortuitamente, uma epidemia. De acordo com os dados estatísticos norte-americanos do Central Of Disease Control (CDC) ⁵⁴entre 2000 a 2002 a prevalência era de 1 em cada 150 crianças aproximadamente 0,67%, entre 2010 a 2012 para 1 em 68 crianças sendo 1,47%, em 2018 era de 1 em cada 59 crianças aproximadamente 1,67%. Em 2020, alcançou o patamar de 1 em cada 54 crianças, 1,85%. Em um estudo mais recente, em 2021, de acordo com o relatório da CDC a prevalência é de 1 a cada 44 crianças, sendo 2,27%. Esses dados são resultados de monitoramento chamado *Autism And Developmental Disabilities Motoring Network* (Rede de Monitoramento de Autismo e Transtorno do Desenvolvimento) a cada dois anos. Para melhor compreensão, apresentaremos no **Gráfico 4**, a seguir, qual demonstrativo em relação à prevalência de diagnóstico das crianças em relação ao TEA de 1995 a 2021.

⁵⁴ Os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (em inglês: Centers for Disease Control and Prevention - CDC) é uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, sediada no Condado de DeKalb, Geórgia, Estados Unidos, adjacente ao campus da Emory University e a leste da cidade de Atlanta. Trabalha na proteção da saúde pública e da segurança da população, provendo informações para embasar decisões quanto à saúde e promove esta através de parcerias com departamentos estaduais de saúde e outras organizações. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros_de_Control_e_Preven%C3%A7%C3%A3o_de_Do%C3%A7%C3%A9ncias. Acesso em: 18 maio 2022.

Gráfico 4- Números de casos mundial de TEA de acordo com o ano

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No Brasil e no DF não existem estudos de prevalência de TEA, limitando-se, de modo consequente, à formulação de políticas públicas para esse público-alvo. Estima-se que existam 2 milhões de autistas. Mas, esse número é contestável, acredita-se que há mais de 6 milhões de pessoas com indicação de TEA. Para responder o quantitativo do mapeamento das pessoas que receberam o diagnóstico de autismo, o governo federal alterou a Lei nº 7.853/ 89 à Lei nº 13.861/2019, que prevê em seu Art. 1, Parágrafo Único “os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012” (BRASIL, 2019). Mas, devido ao período pandêmico acometido pela COVID 19 em 2020 e 2021, o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com atraso de dois anos, iniciou-se em 1º de agosto de 2022 e se encerra dezembro desse mesmo ano.

Salienta-se, que esta é a primeira vez que o levantamento, realizado pelo IBGE trata desse público-alvo, os autistas, em seu questionário. São dois tipos de formulários aplicados, sendo que a interrogativa sobre o autismo encontra-se no questionário de amostra, que apesar de ser mais detalhado, abrange uma parcela menor da população, cerca de 11%, ou seja, cerca 8,5 milhões de brasileiras (os). A pergunta de número 17 “*Já foi diagnosticada(o) com autismo por algum profissional?*” tendo sim ou não como resposta. Pergunta que trouxe muitas críticas entre os grupos de pais e entre as organizações não-governamentais, devido ser por amostragem que, de acordo com eles, não garante o número de pessoas autistas no país e, também, a não abertura para as pessoas que estão em processo de diagnóstico; enfraquecendo, assim, o fomento de políticas públicas para esse público-alvo.

Diante disso, atualmente, em diversos canais de comunicação, engendrou-se

controvérsias entre os estudiosos em relação a esse aumento considerável no diagnóstico TEA. Para alguns, existem vários fatores que podem influenciar no aumento dos casos de autismo. Corroborando com essa ideia, Gaiato; Teixeira (2018) elencam cinco fatores, a saber: i) **os primeiros diagnósticos pelo DSM III:** abrangiam apenas os casos extremamente graves de autismo. ii) **Existem mais médicos especialistas:** psiquiatras da infância, neuropediatras, neurologias da infância e pediatras do desenvolvimento. iii) **Existem mais centros destinado ao TEA:** destinados ao diagnóstico e ao tratamento do TEA, com diagnósticos precoces. iv) **Famílias:** buscam mais ajuda e luta pela causa autista no Brasil e no mundo. v) **Universalização do conhecimento:** aumento de números de estudos e pesquisas e, também, aumento da conscientização da população e acesso à informação em geral.

Diante do exposto, existe também um imediatismo e a precocidade do critério do diagnóstico e o tratamento do autismo, como explicita as palavras de Santos; Machado; Domingues (2020),

[...]os riscos dos diagnósticos precoces e normativos que não consideram a singularidade da criança e sua condição de sujeito em constituição. A nomeação, efeito do ato de diagnosticar, conduz a efeitos subjacentes e pode produzir marcas que caminhem na contramão do tratamento, no sentido de cristalizar o sujeito, ao invés de produzir aberturas no laço com o outro. (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 335).

Em meio a esse contexto contraditório, reforçando essa precocidade, podemos citar o CID 11 e a Lei nº 12.764/12- Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. De acordo com Lei mencionada, em seu Art. 2º, Inciso 3, sinaliza: “a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes” (BRASIL, 2012). Por conseguinte, nesse trajeto, com a reforma psiquiátrica e com o avanço dos critérios para o TEA esse número pode aumentar consideravelmente, colocando-se em dúvida a qualidade desses diagnósticos ou não.

Assim, a/o TEA, a/o estudante autista, em sua trajetória histórica no seu processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da inclusão escolar mesmo que seja desafiador, esse sentimento desvelado no estado do conhecimento e nessa pesquisa, devido à diversidade de características do transtorno, não podemos negar as reais possibilidades do seu desenvolvimento sociopsicosocial devida à materialidade, na diversidade humana e social; contraditória a uma tendência hegemônica determinicista e organicista, presentes em alguns segmentos da psiquiatria atualmente.

3.3.2- Documentos oficiais do DF para a efetivação da inclusão escolar do estudante TEA

Nas últimas décadas, o cenário mundial, inclusive, o Brasil, atravessou por significativas transformações referentes às políticas públicas devido a implementação e efetivação da educação inclusiva. E, concomitante a isso, os estados foram se adaptando à nova realidade inspirada pela Declaração de Salamanca, em 1994, e após quase uma década pela Lei nº 10.172/2001- PNE que visam a universalização do ensino e estabelecem metas educacionais a serem cumpridas pelos governos nas três instâncias: federal, estadual e municipal, e, também, no DF, que suscita à garantia de acesso, permanência, aprendizagem e participação pela oferta de serviços educacionais especiais e de recursos públicos.

Nesse contexto, de acordo com a Secretaria da Pessoa com Deficiência (SEPD) do DF, vinculadas a diversas secretarias do governo que objetiva por coordenar e articular as políticas públicas voltadas às pessoas NEE's do DF. Em conformidade com políticas públicas internacionais (Ver **Quadro 11**) e políticas públicas nacionais (Vide **Quadro 12**), o DF também disponibiliza normativas, decretos e leis que contribuem com as pessoas NEE's para a efetivação da inclusão escolar das/ dos autistas, na unidade federativa do DF. Apresentamos no **Quadro 16** abaixo.

Quadro 16- Documentos oficiais do DF para a efetivação da inclusão escolar/TEA

Documentos de referência	Ano de Aprovação	Objetivo principal
Lei nº 26.981/2001	2001	Estabelecer Atendimento Educacional Especializado aos alunos portadores de deficiência matriculados em estabelecimentos públicos e particulares da rede de ensino, em classes comuns ou especiais.
Lei Distrital nº 3.218/ 2003- Lei de Universalização de Direito da Educação Inclusiva no DF	2003	Entender que a educação inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressaltados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.
Lei Distrital nº 4.568/2011	2011	Proporcionar tratamento especializado, educação e assistência específicas a todos os autistas, independentemente de idade, no âmbito do Distrito Federal
Lei Distrital de Educação nº 5.499/2015	2015	Promover a articulação pedagógica em rede, envolvendo o atendimento no ensino regular na modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
Resolução CLDF nº 01/ 2017	2017	Estabelecer normas para Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.
Lei Distrital nº	2020	Estabelecer orientações normativas que objetivam assegurar,

6.637/2020.- Estatuto da Pessoa com Deficiência (PCD) no DF		promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência (incluídas as neurofibromatoses), visando à sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa.
Decreto nº 41.184 regulamentando a Lei Distrital nº 6.642/ 2020	2020	Disponibilizar a instituição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). O documento terá validade de cinco anos e dá ao portador acesso prioritário aos serviços públicos e privados. A Ciptea é parecida com uma identidade e nela constam as seguintes informações: foto, nome completo, filiação, local e data de nascimento, RG, CPF, tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone. Além disso, o documento também tem registrado dados do responsável legal ou cuidador como nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail.
Lei Distrital nº 6.945/ 2021 que altera a Lei nº 4.027/ 2007	2021	Priorizar o atendimento às gestantes, às lactantes, às pessoas acompanhadas de criança no colo, aos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, às pessoas com deficiência, às pessoas com obesidade grave ou mórbida, às pessoas que se submetem a hemodiálise, às pessoas com fibromialgia, às pessoas portadoras de neoplasia maligna e às pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA.
Lei Distrital nº 6.925/ 2021	2021	Estabelecer as diretrizes a serem observadas na formulação da Política Distrital de Atendimento às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, que visam à divulgação de instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo nos serviços de saúde e de educação.

Fonte: Aportes legais do DF. Elaborado pela autora (2022).

Como nas políticas públicas nos âmbitos internacionais e nacional, o Distrito Federal, impulsionado pelo movimento da inclusão escolar, a partir de 2001, elaborou leis e decretos distritais que foram se compondo tanto o processo de formação continuada no DF quanto à inclusão escolar, para atender o público-alvo da Educação Especial; marcados por especialistas e associações que lutam para o cumprimento legal e respeito às diferenças no contexto social e educacional.

Com o propósito de assumir a proposta de inclusão escolar, o DF, em 2007, criou a Diretoria para a Integração da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal passa a fazer parte da estrutura da SEJUS, com a nova nomenclatura: Coordenadoria para Inclusão da Pessoa com Deficiência (CORDE-DF). Também se juntaram à essa estrutura a Diretoria para Assuntos da Pessoa com Deficiência (DAPD) e suas unidades: Gerência do Programa Mão na Roda e Credenciamento do Passe Livre, Gerência de Perícia Médica, Gerência de Assistência Social e Gerência de Acessibilidade.

Em 2008, criou-se a Coordenação de Inclusão Social e Acessibilidade, subordinada à Subsecretaria de Cidadania, da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania

– SUBCID que em 2012 passou a ser denominada Subsecretaria de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SUBDEF).

A SUBDEF, em 2015, passou a ser à Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos (SEMIDH), subordinada à Subsecretaria de Direitos Humanos. Perdeu o status de Subsecretaria para Coordenação de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PROMODEF), unificação da CORDE, DAPD e GH. A partir dessa composição, passou a ter duas diretorias: a Diretoria de Benefícios Sociais e a Diretoria de Políticas Públicas; e cinco gerências: Gerência de Apoio ao Deficiente Visual, Gerência de LIBRAS, Gerência de Apoio às Pessoas com Deficiências Múltiplas, Gerência de Apoio a Pessoas com Autismo e Gerência de Oportunidade e Emprego.

Em 2019, para atender a pessoa com NEE, criou-se a Secretaria Extraordinária da Pessoa com Deficiência (SEPD), sendo um órgão da administração Pública Direta, não podendo ser extinta por decreto da Lei Distrital nº 6.372/19, que compete de acordo com seu artigo 3º

- I - Formular, definir e coordenar políticas e diretrizes de proteção e inclusão das pessoas com deficiência;
- II - Supervisionar, planejar, coordenar e promover ações que garantam a proteção e a inclusão das pessoas com deficiência;
- III - Propor normas e manifestar-se em assuntos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência;
- IV - Acolher e instruir as reclamações e representações relacionadas ao não cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência;
- V - Zelar pelo cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência;
- VI - Zelar pelo cumprimento da Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Diante das políticas públicas no âmbito internacional, nacional e distrital percebemos um alinhamento de ações políticas e curriculares neoliberais propostos pelo governo federal advindas pelos interesses do capital, aceitando à imposição do mercado, também, no Distrito Federal.

Por isso, há um impacto na formação continuada docente na capital do país que perceptível diminui a função social da escola inviabilizando os processos à qualidade da educação pública diminuindo a perspectiva da humanização e da transformação social devido a práticas pedagógicas padronizadas e hegemônicas. Com afirma Freitas (2018), “a reforma constrói diferentes caminhos para se tornar hegemônica” (FREITAS, 2018, p. 47) e que o sistema reduz a preparar trabalhadores funcionais sem levar em consideração a sua práxis pedagógica como uma atividade intelectual crítica e emancipadora.

Nesse contexto, com intenção de ter uma escola única, para todas e todos, como defendida por (GRAMSCI, 1932) uma escola criadora, de formação humana e de cultura geral em uma elaboração distinta da hegemonia burguesa, ou seja, permeados por uma formação ambilateral, como cita Melo; Rafante; Gomes (2019),

como uma bandeira de luta, a defesa de uma educação que permita à pessoa com deficiência vivenciar a experiência de inserção social por meio da educação recebida da rede regular de ensino é a proposição de uma concepção de mundo (MELO; RAFANTE; GOMES, 2019, p. 21).

Expondo a tensão entre a pedagogia tradicional e a pedagogia histórico-crítica, a PNEEPEI (2008) as escolas do DF foram se constituindo em um percurso inclusivo para atender as/os estudantes público-alvo da Educação Especial, entre eles, a criança TEA. Mas, contraditoriamente, permeados por uma educação bancária, como sinônimo de aplicabilidade métodos e técnicas como, por exemplo, o método ABA⁵⁵ e o método TEACCH⁵⁶, perceptivos na **Tabela 16**, em uma perspectiva cognitiva-comportamental, que por vezes não oportuniza a ressignificação da prática pedagógica como a construção da objetividade e subjetividade dos sujeitos ativos e historicamente constituído no processo de ensino- aprendizagem, mas, sim, por meio de técnicas de ajustamento e aprendizagem, em um estilo clínico, pela psicanálise, dentro do contexto escolar, com um olhar mais anticapacitista. Somente com o intuito de tratar os sintomas, os comportamentos por um modelo de adaptação mais rígida e linear, desmerecendo a cultura do indivíduo.

Por isso, a escola na perspectiva da educação inclusiva, no ensino regular, é imprescindível que as/os docentes percebam que as/os estudantes autistas, como as/os outras (os), são sujeitos históricos e culturais em uma relação concreta com o mundo devendo ser respeitados em sua singularidade para a efetivação significativa em seu processo de ensino-aprendizagem e a inserção social; aspectos vistos nos últimos três anos de formação continuada, dada pela EAPE, às/aos profissionais de educação do DF

⁵⁵ A terapia ABA (Applied Behavior Analysis) ou Análise do Comportamento Aplicada foi criada nos Estados Unidos. É um método com a intervenção por meio de evidências científicas para o ensino de habilidades, redução/prevenção de comportamentos disruptivos e desenvolvimento de diferentes áreas cognitiva, emocional, social, linguagem, autonomia em pessoas TEA's. por meio de técnicas psicanalíticas na linha behaviorista.

⁵⁶ O Método TEACCH (Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children), que traduzido em português significa Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação. É um programa de intervenção terapêutica educacional e clínico, conforme afirma Schwrsaztman (1995), que observou comportamentos de crianças autistas em diferentes momentos. Tem como base epistemológicas a teoria comportamental e psicolinguística.

SEÇÃO 4- OS MARCOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO PÚBLICO DO DF EM ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES AUTISTAS

Nessa última parte, quarta seção, na intenção de compreendermos a formação continuada das professoras e/ou professores na perspectiva da inclusão escolar em atendimento às/aos estudantes autistas na rede pública de ensino do DF, nas escolas classes (Ver **Item 1.3, p. 44**) em Classes Comuns Inclusivas (Vide **Quadro 6**) se faz necessário rememorar o objetivo geral dessa pesquisa, a saber: *analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e professores efetivos da SEEDF que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.*

A partir disso, buscamos expor os caminhos metodológicos percorridos com o intuito de identificar como se dá a formação continuada docente durante a coordenação pedagógica, nos diferentes tempos e espaços, realizados pelas professoras efetivas e/ ou professores efetivos do DF. Para isso, entregamos questionários impressos (Ver **Apêndice B**) e realizamos entrevistas semiestruturadas (Vide **Apêndice C**), nas duas CRE's Ceilândia e Plano Piloto (Vide **Figura 1**), lócus dessa pesquisa, a partir das bases do método Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural com a finalidade da materialidade dessa dissertação de mestrado.

Vale ressaltar, que a importância de estarmos respaldados nesses aspectos teóricos-metodológicos, a primeira, “ estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social do homem, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51), ou seja, o método Materialismo Histórico-Dialético tem como respaldo a teoria do conhecimento em consonância à prática social como critério de verdade e que compreende o sujeito social que averigua o entendimento da realidade concreta pela interpretação de fenômenos sociais em um processo historicamente pseudoconcreto em um “momento da práxis social humana” (CURY, 2000, p. 26), por meio de análises categoriais analíticas.

Em consonância a isso, a Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1995) suscita que o desenvolvimento humano, entre o pensamento e linguagem, acontece nas relações sociais experimentadas pelo sujeito que participa da sociedade e usufrui dos acervos culturais em uma coletividade heterogênea para, posteriormente, no individual. Portanto, a centralidade da teoria de Vigotski (2021) afirma que nos constituímos por meio das/ nas relações sociais mediadas,

ou seja, em atividades em sociedade, como um construto social.

Portanto, a partir desses pontos de vista, nos aspectos teóricos-metodológicos, para atingir o objetivo geral da pesquisa e, também, o objetivo específico dessa seção *investigar como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada no trabalho docente em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's ofertadas pela Rede Pública de Ensino do DF* temos enquanto pesquisadoras a compreensão desse movimento, partindo da aparência à essência do objeto de pesquisa, avizinhandos-nos a contemplar e compreender a realidade vivenciado pelas docentes efetivas e pelos docentes efetivos da Rede Pública de Ensino do DF, nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental I. Para isso, apresentaremos a seguir o desvelamento das categorias que permeiam o objeto de pesquisa por múltiplas determinações.

Como apresentado anteriormente, para alcançarmos o objetivo geral e específicos dessa pesquisa ressaltamos que tomamos como ponto de partida a análise da aplicação de 36 (trinta e seis) questionários (Vide **Tabela 1 e Apêndice B**) no período de agosto/ setembro de 2022 de forma presencial nas escolas classes das duas CRE's elegidas: Plano Piloto e Ceilândia; considerando as categorias do método: totalidade, contradição, historicidade e mediação no campo de pesquisa. O segundo movimento, deu-se a partir de entrevistas semiestruturadas (Ver **Apêndice C**), totalizando 6, que tem o intuito de compreender a totalidade da pesquisa, a partir do concreto-pensado ao concreto-real.

Vale lembrar que a participação das/ dos docentes foram dentro do seguinte contexto, após a assinatura do Termo de Consentimento e Esclarecimento (Ver **Apêndice A**), a saber: i) Rede Pública de Ensino- SEEDF; ii) Educação Básica- Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; iii) professoras efetivas e professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas; iv) docentes que atuam nas CRE's escolhidas: Plano Piloto e Ceilândia.

Com intuito de atingir os objetivos dessa pesquisa, perpassamos por dois movimentos distintos: para as perguntas fechadas obtivemos os resultados por meio da análise estatística através de softwares Excel 2013 e R versão 3.3.2. que incluem dados descritivos, tabulações cruzadas, testes de hipóteses e gráficos. Para à verificação se há associação estatística entre as variáveis realizamos o cruzamento das mesmas, que pode ser apresentado em tabelas ou gráficos, então, realizamos o teste de associação adequado para análise. As respostas das questões abertas, explorou-se as Nuvens de Palavras que é um grafico com palavras coloridas que mostra o grau de frequência das mesmas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em lócus e gravadas pelo celular da pesquisadora em tempo real. Após esse percurso, as mesmas foram transcritas e interpretadas

por meio das categorias à luz do método a partir de indicadores até chegar as categorias e subcategorias do objeto da pesquisa. Informamos que para maiores informações sobre o tema consulte o **Subitem 1.2** dessa pesquisa.

Levando em consideração às respostas dadas nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas das professoras efetivas e dos professores efetivos que trabalham nas Classes Comuns Inclusivas, na Rede Pública de Ensino do DF, nos Anos Iniciais, como constituição de um trabalho polivalente⁵⁷, defendido por Cruz (2017), constituídos a partir de uma nova realidade: a escola inclusiva. A partir desse pressuposto, elencamos três eixos dialéticos⁵⁸, a saber: i) **Ser professor (a) na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas;** ii) **Trabalho docente inclusivo em atendimento aos estudantes autistas: ensinar e aprender;** iii) **Formação continuada para o exercício da docência com estudantes autistas: possibilidades e desafios.**

4.1. Ser professor (a) na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas

Historicamente, ser professor (a) no Brasil, nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental I, há uma preocupação crescente, sobretudo, após as políticas públicas de 1990, destinadas a inclusão escolar e de sobremaneira às/aos estudantes autistas que tem apresentado um viés neoliberal que interioriza a desvalorização profissional e que, concomitantemente, intensifica a proletarização e a precarização do trabalho docente pela falta de investimento na educação, do poder público, nos últimas décadas.

Nesse contexto, para avistarmos a realidade concreta e objetivando uma compreensão da totalidade, apresentaremos no contexto da SEEDF, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e a visão dessas (es) professoras efetivas e professores efetivos em relação ao panorama que estas/ estes sujeitos têm da educação inclusiva nas escolas públicas, nos Anos Iniciais, do DF.

⁵⁷ De acordo com Silva Cruz (2017) é a/o docente que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, habilitada a apropriar-se de saberes básicos de diversas áreas do conhecimento. Ele é um generalista.

⁵⁸ São categorias que estão relacionadas com elementos que se influenciam mutuamente e modelam o processo do trabalho docente.

4.1.1- Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Para desvelar os eixos que permeiam o objeto de pesquisa por múltiplas determinações, apresentaremos o perfil sociodemográfico das/ dos respondentes da pesquisa. Recolhemos, em um primeiro ponto, informações sobre o gênero, faixa etária e escolaridade.

Em relação ao gênero observa-se com base no **Gráfico 5** que 89% dos 36 entrevistadas/os se declararam do gênero feminino, totalizando 32 participantes. Sendo 11% do gênero masculino, 4. Percebemos que a maior parte das/ dos docentes entrevistadas (os) são do gênero feminino corroborando como uma marcha antagônica à profissionalização do magistério público nos Anos Iniciais, da Educação Básica no Brasil e, por conseguinte, no DF.

Historicamente, a partir de divisões de classes durante o século XIX, por uma cultura androcêntrica, devido a urbanização e a ampliação do ensino público primário ⁵⁹ surge uma escola pública inesperada, sem vínculo com o Estado, que a partir da hierarquização da organização escolar no trabalho docente ancorou-se pela feminização que destacado por Vianna (2013),

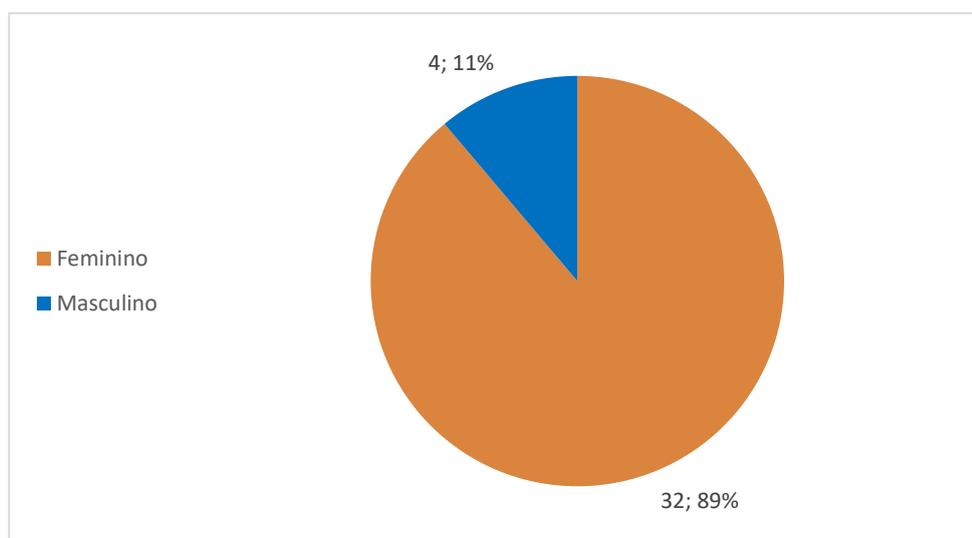
[...] trata de um dos primeiros campos de mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica. (VIANNA, p. 164, 2013).

Destarte, a partir desse período a instauração de escolas normais para a formação de professoras, preferência da época, advinha em uma crescente desvalorização social e salarial, como uma perspectiva política e histórica que marca o perfil docente, que, de acordo com Vianna (2013) se instaura pela falta de profissionais na área e pela aparente oportunidade única de dar continuidade ao seus estudos, sendo ilusoriamente um modelo de ascensão social. Nesse contexto, a partir de aspectos de transformação econômicas, sociais, culturais e políticas, em todo país, o magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I concede-se majoritariamente por mulheres, devido à divisão de gênero no trabalho dentro de uma performance trabalhista.

Na busca da totalidade, apresentamos a partir da historicidade, no **Gráfico 5**, o perfil das (dos) partícipes dessa pesquisa, a seguir, em relação à realidade educacional pública do DF.

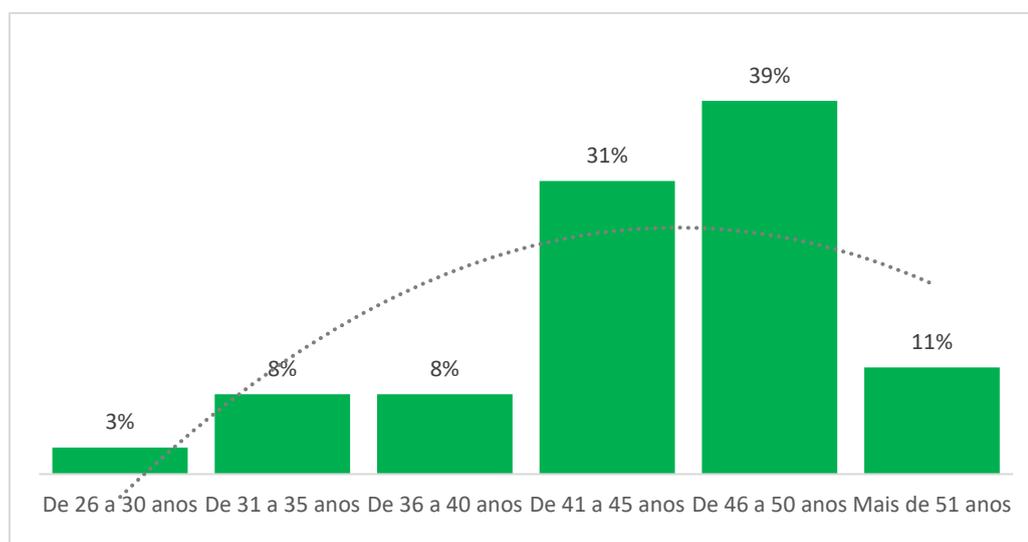
⁵⁹ Nome utilizado na época.

Gráfico 5- Perfil das/ dos participantes da pesquisa de acordo com o gênero



Fonte: Estatística (2022).

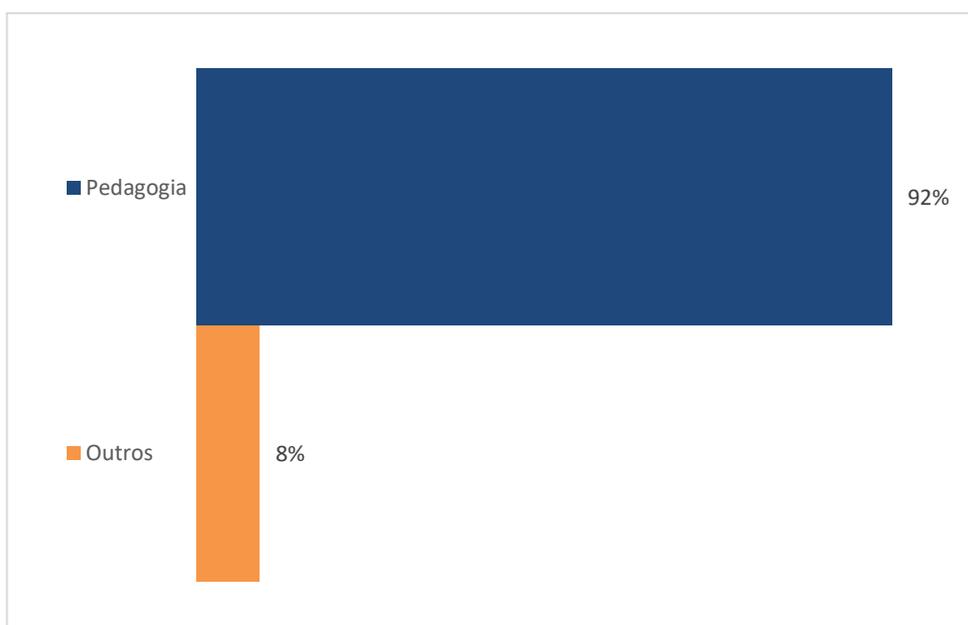
Em consonância a isso, analisamos, também, a distribuição percentual da faixa etária das/os entrevistadas/os no **Gráfico 6**. Observamos uma acentuação da curva entre 41 e 50 anos, com percentual máximo de 39% para a faixa de 46 a 50 anos. Ainda, constatamos que o perfil geral das/os professoras/es evoluiu para as faixas mais avançadas da idade, sendo que, 81% tinha acima de 41 anos (soma de 31% para faixa entre 41 e 45 anos, 39% para 46 e 50 anos e 11% para acima de 51 anos). Destarte, evidenciamos um processo de profissionalização tardia da categoria no magistério nas escolas públicas, nos Anos Iniciais do DF, em atuação às Classes Comuns Inclusivas em atendimento aos estudantes autistas. Como observamos no **Gráfico 6** a seguir.

Gráfico 6- Faixa etária das/ dos participantes da pesquisa

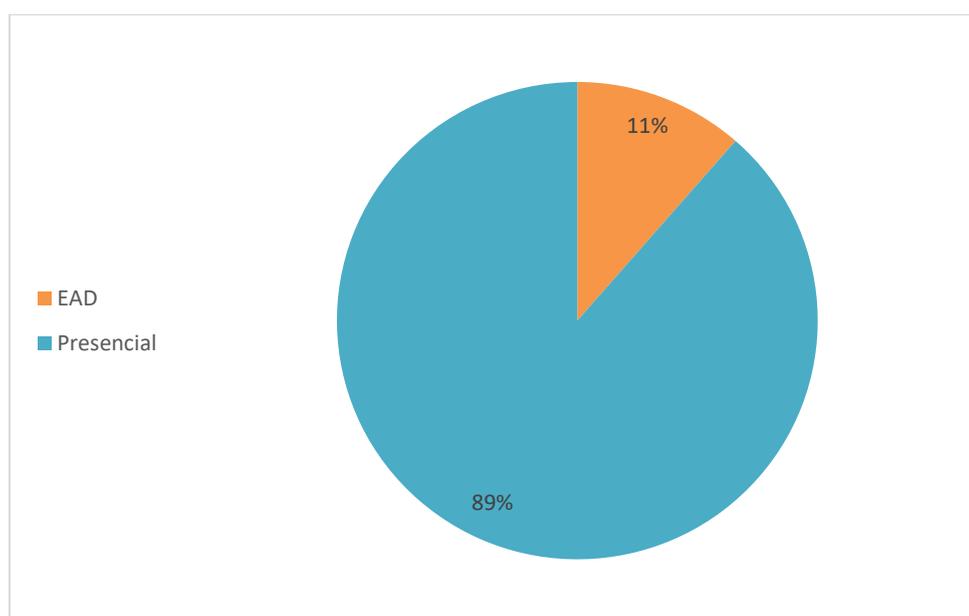
Fonte: Estatística (2022).

Outro elemento importante para construção do perfil social das/os professoras/es respondentes é a formação acadêmica e seus desdobramentos. O Censo de Escolar de 2020, nos atualiza que no Brasil há cerca de 748 mil docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em todo o país. Desses, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm Ensino Médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 4,7% com nível médio ou inferior.

Portanto, diante desse contexto, interamo-nos sobre a formação acadêmica em nível de graduação e sua modalidade das professoras e dos professores nas escolas públicas do DF. Logo, a partir do **Gráficos 7 e 8** constatamos que a maior parte das/os entrevistados possui formação em pedagogia (92%) e na modalidade em ensino presencial (89%). Diante dos dados nacionais observamos que no magistério do DF, nessa amostragem, não há nenhum (a) professor (a) em nível médio. Daí, justifica o nível acadêmico satisfatório do corpo docente nas escolas públicas, no Ensino Fundamental I, do DF.

Gráfico 7- Formação acadêmica em nível de graduação dos participantes da pesquisa

Fonte: Estatística (2022).

Gráfico 8- Modalidades de ensino na graduação das/os participantes da pesquisa

Fonte: Estatística (2022).

Vale ressaltar que, 33 docentes têm licenciatura em Pedagogia, portanto, desses, 5, têm duas graduações, entre elas: Matemática, Letras, História, Psicologia, Administração e Química. Outro aspecto relevante é que desses 3 docentes, percentual aproximadamente de 8% têm outros cursos de licenciatura: Filosofia/Sociologia, Geografia e Tecnologia em Radiografia. Portanto, para a atuação nos Anos Iniciais, esses, têm Complementação Pedagógica, proposta permitida pela Resolução CNE/ CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que em seu Art. 1º explicita

a permissão de tal atuação.

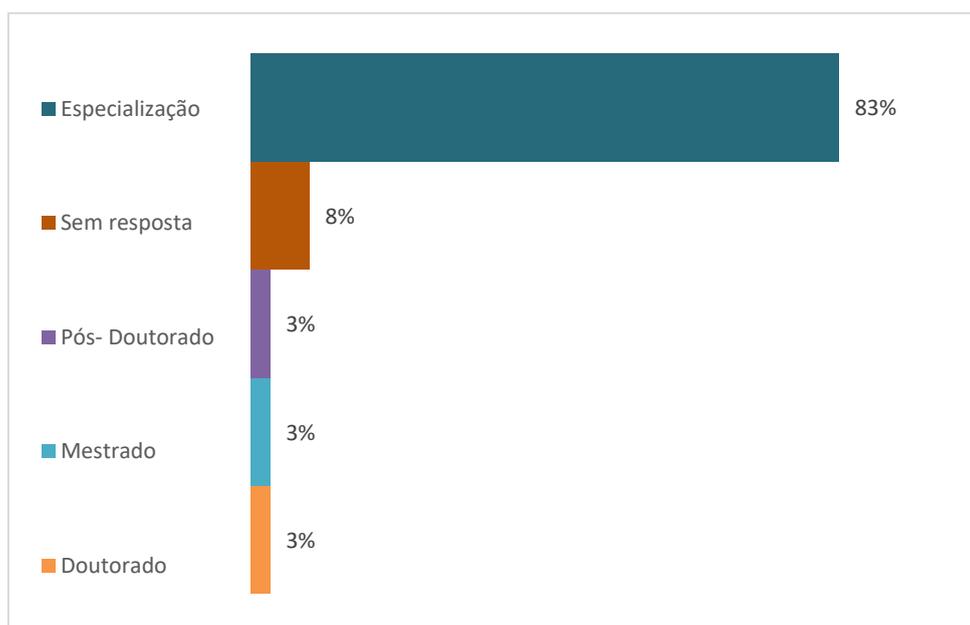
a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. (BRASIL, 1997).

Dessa forma, a Complementação Pedagógica é uma formação com horária de 1.400 horas na área de licenciatura para atuação no magistério público de todos os níveis e modalidades da Educação Básica, para àqueles que já possui bacharelado e/ou tecnólogo. Respalhando a legalidade dessa lei em seu parágrafo único dispõe “ estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (BRASIL, 1997).

Outro aspecto relevante a ser citado visto que a maioria das/os entrevistadas/os realizaram suas graduações, em torno de 89%, de forma presencial, em Pedagogia, de acordo com o estudo em questão. Desmistificando a ideia, em contradição, da concentração na modalidade EAD que, de acordo com Evangelista (2019), tem crescido desde 2007 pela reconfiguração da força de trabalho a partir da financeirização do capital no Ensino Superior em consonância com a política estatal referenciado em sua pesquisa de âmbito nacional.

No tocante, percebemos, ademais, que as docentes e/ou docentes participantes da pesquisa, em regra, possuem formação no nível de Lato Sensu de pós-graduação, sendo 83% das/os entrevistadas/os. Entre os cursos mais citados, atinamos: Psicopedagogia, Educação Especial, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado (AEE), Gestão Escolar e Orientação Educacional, entre outras, as mais variadas áreas, como por exemplo, Arte e Educação, Alfabetização, Neuropsicopedagogia, Psicanálise, Ciências Humanas, Metodologia do Ensino Superior e Matemática. Portanto, 8% dos entrevistados não responderam a questão. Destarte, a especialização, em nível Lato Sensu, é preponderante como formação continuada docente na SEEDF, por vezes correlacionada às questões específicas e, também, de incentivo (de acordo com Plano de Cargo e Carreira) e valorização do corpo docente ao acesso em formações em nível Stritu Sensu, mestrado e doutorado.

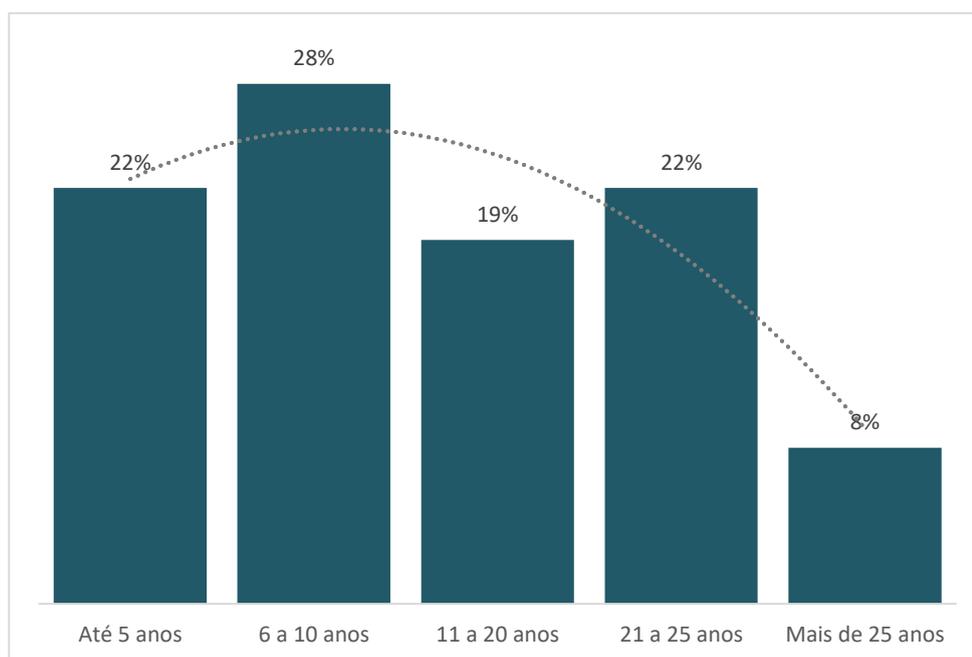
Em relação ao nível Stritu Sensu, mestrado, doutorado e pós-doutorado, identificamos docentes que se especializaram em áreas, como Psicologia e/ou Educação; totalizando 9% dos entrevistadas (o). Como observado no **Gráfico 9** a seguir.

Gráfico 9- Formação acadêmica em nível de pós graduação das/dos participantes da pesquisa

Fonte: Estatística (2022).

Diante desse contexto, a formação docente para a atuação nos Anos Iniciais do ensino público do DF, na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas, identificamos a partir das 36 respostas nos questionários das/dos participantes uma boa qualificação inicial, em nível de graduação e, continuada em nível *Latu Sensu*, pós-graduação, para atuação no Ensino Fundamental I. Ressaltamos, que as professoras efetivas e os professores efetivos são contemplados pelo Plano de Carreira do Magistério do DF, Lei 5.105, de 3 de maio de 2013, por meio de uma luta coletiva, com a concessão de inúmeros benefícios, entre eles, de acordo com o Art. 2, Inciso XIII “progressão vertical: a passagem do padrão em que se encontra o servidor para os padrões subsequentes, considerando-se o tempo de serviço na carreira Magistério Público ou a formação continuada” (DISTRITO FEDERAL, 2013), portanto, incentivo de cargos e salários.

No tocante à pesquisa, em relação ao tempo de regência na SEEDF, (22%) tem até 5 anos, de 6 a 10 (28%), de 11 a 20 anos (19%), 21 aa 25 anos (22%), mais de 25 anos (8%). A partir desses dados, observamos no **Gráfico 10** que a distribuição percentual deu-se de forma proporcional. No entanto, notamos que metade (50% - 22% Até 5 anos e 28% entre 6 e 10 anos) das/os professoras/es eram menos experientes na SEEDF e tinham menos de 10 anos de atuação efetiva na instituição.

Gráfico 10- Tempo de SEEDF das/dos participantes da pesquisa

Fonte: Estatística (2022).

Esses dados, em relação ao perfil das/ dos professoras/es, nos revelam que o corpo docente participante dessa pesquisa, estando em uma Classe Comum Inclusiva (Ver **Quadro 4**), concluímos que as/ os respondentes são na maioria do gênero feminino, com idade entre 41 anos e 50 anos, sinalizando uma categoria em processo de profissionalização tardia com formação acadêmica, em sua maioria, Pedagogia pela modalidade presencial e nível de escolaridade em Lato Sensu, especialistas.

Em relação as características profissionais percebemos que 50% das professoras e dos professores que participaram dessa pesquisa eram menos experientes aquém de 10 anos de atuação efetiva na SEEDF e boa parte tinha menos de três anos de experiência com Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas, como veremos a seguir.

4.1.2- Visão da educação inclusiva nas escolas públicas do DF

Após mais de três décadas, a inclusão escolar de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) vem se elegendo como um processo de humanização a partir do ideário neoliberal sob influência dos Organismos Internacionais que pontua por meios de aportes legais nacionais (Ver **Quadro 12**) e internacionais (Vide **Quadro 11**) que a educação é um direito de *todas/todos*, a contar pela 2ª Conferência Mundial de Educação para *Todos* (1990) impulsionada pela Declaração de Salamanca (1994) que apresenta princípios, políticas e práticas em atendimento ao público-alvo da Educação Especial: deficientes, autistas e

superdotados.

A partir da materialidade das políticas públicas internacionais acerca da inclusão escolar, no Brasil, no âmbito educacional, foi impulsionado pela Lei nº 10.172 de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece metas para a garantia do atendimento à diversidade humana nas áreas federal, estadual e municipal, e, também, no DF. Em consonância a isso, em compreensão histórica no tocante à inclusão escolar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 que além de um panorama humanizador traz diferentes entendimentos entre permanências e rupturas diante da formação de concepção de homem em uma sociedade capitalista, que, por vezes, produz sistemas excludentes.

Correlacionada à inclusão escolar, no DF, todas as escolas públicas são inclusivas afirmação dada pela Resolução CEDF nº 2/2020 que estabelece a igualdade e a equidade com o propósito de garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de todas e todos independentes das suas condições sociais e biológicas. Corroborando a essa afirmação Beyer (2010) elenca dois princípios acerca do tema, “que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (BEYER, 2010, p. 28).

Para analisar a vivência docente das/os professoras/es entrevistadas/os em relação ao trabalho na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas levantamos informações sobre: o tempo de regência de classe na SEEDF como docente efetiva/o; experiência com Classe Comum Inclusiva e, também, alguns aspectos correlacionadas à inclusão para a escola. Para a completude do estudo, solicitamos às/aos participantes da pesquisa que completassem de maneira autônoma a seguinte frase: **Ser professora e/ ou ser professor de uma escola inclusiva é...** Ver **Figura 6**.

Figura 6- Nuvem de palavras sobre a visão de ser professora/ professor em uma escola inclusiva



Ponte: Estatística (2022).

Percebemos que acerca dos sentimentos é com essa palavra: “desafiador” a qual esculpe as marcas subjetivas da professora e do professor da Rede Pública de Ensino em relação à implementação da escola inclusiva, uma escola para *todas/todos*. Por isso, com intuito de amenizar esse sentimento, sugerimos que a formação continuada docente nessa perspectiva inclusiva perpassasse por uma reorganização pedagógica coletiva dentro do âmbito escolar “ e que as escolas se considerem unidades de autogestão, sensíveis a seus contexto, tratando de atender às suas demandas em contínuo desenvolvimento profissional e institucional” (CONTRERAS, 2012, p. 264), portanto, “é a possibilidade da pesquisa como prática de autonomia e emancipação” (CURADO SILVA, 2019, p. 90). Vale ressaltar que a palavra ‘desafiador’ foi a mais citada, também, no Estado do Conhecimento realizado nessa pesquisa.

Na busca da totalidade do objeto da pesquisa, percebemos que a escola pública inclusiva no DF, nos Anos Iniciais, surge entre ambiguidades e tensões, entre aportes legais e entre a historicidade individual e coletiva mas, em um processo de humanização, como as professoras e os professores sinalizam na discussão e constatamos nas respostas à questão: *De acordo com os documentos oficiais e/ ou as políticas públicas a inclusão escolar é prevista desde da Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, pela Política Nacional de Educação*

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Portanto, todas as escolas do ensino público do DF são inclusivas. Diante dessa afirmação, o que é inclusão escolar pra você?”

“ Eu entendo que a educação inclusiva seja uma **escola para todos em uma sala normal** que tem o aluno com dificuldades dentro dela e que os professores deveriam estar preparados para atender essas turmas“ (P1).

“ **Inclusão. Escola inclusiva é receber todas as crianças com diagnóstico ou sem diagnóstico. Precisa de um trabalho coletivo, sem ele não como fazer inclusão. Nós precisamos entender que o aluno é da escola e não meu. Mas, os professores não pensam assim**” (P2).

“ **Inclusão escolar é você poder oferecer para qualquer criança uma estrutura de atendimento compatível com as necessidades delas, permitindo que elas têm as mesmas oportunidades que qualquer outra é respeitar às suas limitações. Apesar de termos os documentos afirmando categoricamente nós estamos no fusil do vista real e prático a gente sabe que tem muito chão pela frente... as escolas precisam avançar coletivamente no sentido que ela se prepare para a inclusão de fato**” (P4).

“ **Precisa ter menos preconceito. Para a inclusão acontecer as escolas precisam ter um melhor trabalho coletivo. Está ainda galgando pela inclusão escolar, receber todos sem discriminação**” (P5).

“... ela não é só colocar um aluno em uma classe regular. Ela vai muito além disso, **ela precisa compreender o aluno para que ele seja incluído, ou seja, precisa se adaptar àquele aluno e como ele aprende, convive socialmente**; por isso, não é simplesmente colocar ele na turma, porque não é só isso. O estudante precisa se sentir parte daquele ambiente em todos os sentidos social, pedagógico através da adaptação nas atividades todas ele precisa e está adaptada para que haja, assim, uma evolução dele no aprendizado também” (P 6).

Após analisarmos essas falas, percebemos que a inclusão escolar, em um contexto educacional inclusivo, apesar de ser desafiador, pela maioria das/dos participantes da pesquisa, perpassa pela a humanização (SAVIANI, 2021); (FREIRE, 2011). Mas, essa(e) mesma (o) docente, também, suscita por uma organização do trabalho pedagógico (Ver **Figura 4**), por conseguinte, um trabalho pedagógico coletivo. Ressaltamos que esse item foi uma das subcategorias que apareceram no Estado do Conhecimento dessa pesquisa, como o único destaque no trabalho de dissertação de mestrado intitulada *A Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da Inclusão de Alunos com TEA* (Vide **Quadro 9**) que suscita por um trabalho não alienado e, sim, de luta.

Então, a partir desse contexto educacional inclusivo em relação ao perfil das/ dos partícipes já explicitado, efetivamos alguns cruzamentos de dados em relação a atuação docente nas Classes Comuns Inclusivas, nas escolas públicas do DF, na SEEDF. Nesse contexto, perguntamos por meio de frases já elaboradas para serem assinaladas, às professoras e aos professores sobre **a opinião sobre a inclusão dos estudantes TEA's** no contexto educacional

do DF apresentado na **Tabela 8**, a seguir.

Tabela 8 – Opinião sobre a inclusão dos estudantes TEA's

Opinião sobre a inclusão dos estudantes TEA		Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente	Necessito Mais Informações	Total
Tudo é realizado para que todos se sintam bem-vindos	Qtd.	0	1	11	23	1	36
	%	0%	3%	31%	64%	3%	100%
Os estudantes ajudam-se uns aos outros	Qtd.	0	1	12	23	0	36
	%	0%	3%	33%	64%	0%	100%
Os profissionais colaboram uns aos outros	Qtd.	0	0	20	16	0	36
	%	0%	0%	56%	44%	0%	100%
Os profissionais e as/os estudantes tratam-se com respeito/ profissionais e pais trabalham em parceria	Qtd.	0	2	15	19	0	36
	%	0%	6%	42%	53%	0%	100%
Os professores e a gestão escolar trabalham em conjunto	Qtd.	1	0	14	21	0	36
	%	3%	0%	39%	58%	0%	100%
Existem altas expectativas a todas/ todos as (os) estudantes TEA's	Qtd.	3	3	18	8	4	36
	%	8%	8%	50%	22%	11%	100%
Os profissionais, os estudantes, os pais e encarregados de educação partilham uma filosofia e princípios da inclusão escolar	Qtd.	1	1	22	10	1	36
	%	3%	3%	63%	29%	3%	100%
A escola procura eliminar todas as barreiras à aprendizagem do estudante TEA	Qtd.	2	0	22	12	0	36
	%	6%	0%	61%	33%	0%	100%
A formação continuada ajuda aos professores a responder à diversidade	Qtd.	0	1	10	25	0	36
	%	0%	3%	28%	69%	0%	100%

O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todas/os os estudantes TEA's	Qtd.	0	1	13	20	1	36
	%	0%	3%	37%	57%	3%	100%
Os docentes preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todas/os os estudantes TEA's	Qtd.	0	2	13	21	0	36
	%	0%	6%	36%	58%	0%	100%
Os professores solicitam formações continuadas específicas para TEA	Qtd.	2	1	20	11	0	36
	%	6%	3%	59%	32%	0%	100%
As diferenças entre os estudantes são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem	Qtd.	0	3	13	18	2	36
	%	0%	8%	36%	50%	6%	100%
Os professores consideram que existem sucesso na aplicabilidade do Método TEACCH em relação aprendizagem dos estudantes TEA's	Qtd.	2	0	9	5	18	36
	%	6%	0%	26%	15%	53%	100%
Considera que seu conhecimento é suficiente para promover uma aprendizagem adequada	Qtd.	4	8	19	4	1	36
	%	11%	22%	53%	11%	3%	100%
Sabe intervir nas alterações de socialização/comportamento dos estudantes TEA's	Qtd.	0	2	25	7	2	36
	%	0%	6%	69%	19%	6%	100%
Considera que é necessário adaptar as atividades pedagógicas	Qtd.	1	0	5	30	0	36
	%	3%	0%	14%	83%	0%	100%

Fonte: Estatística (2022).

Para a concretude dessa tabela, pedimos que assinalassem o grau de concordância para cada item sugerido com as alternativas: Discordo Plenamente, Discordo Parcialmente, Concordo Parcialmente, Concordo Plenamente ou Necessito Mais Informações. Portanto, a **Tabela 8** concluímos que os itens, a seguir, apresentaram maior proporção para o grau de concordância *concordo plenamente*: ‘Tudo é realizado para que todos se sintam bem-vindos’ (64%), ‘Os estudantes ajudam-se uns aos outros’ (64%), ‘Os profissionais e as/os estudantes tratam-se com respeito/ profissionais e pais trabalham em parceria’ (53%), ‘Os professores e a gestão escolar trabalham em conjunto’ (58%), ‘A formação continuada ajuda aos professores a responder à diversidade’ (69%), ‘O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todas/os as/ o estudantes TEA’ (57%), ‘Os docentes preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todas/os estudantes TEA’s’ (58%), ‘As diferenças entre os estudantes são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem’ (50%) e ‘Considera que é necessário adaptar as atividades pedagógicas’ (83%). No entanto, para os próximos itens apresentaram maior proporção para o grau de concordância *concordo parcialmente*: ‘Os profissionais colaboram uns aos outros’ (56%), ‘Existem altas expectativas a todas/ todos as (os) estudantes autistas’ (50%), ‘Os profissionais, os estudantes, os pais e encarregados de educação partilham uma filosofia e princípios da inclusão escolar’ (63%), ‘A escola procura eliminar todas as barreiras à aprendizagem da/do estudante TEA’ (61%), ‘Os professores solicitam formações continuadas específicas para TEA’ (69%), ‘Considera que seu conhecimento é suficiente para promover uma aprendizagem adequada’ (53%) e ‘Sabe intervir nas alterações de socialização/ comportamento dos estudantes autistas (69%) Por fim, para o aspecto ‘Os professores consideram que existem sucesso na aplicabilidade do Método TEACCH em relação aprendizagem dos estudantes autistas mais da metade dos/as respondentes’ (53%) selecionaram que necessitam de mais informações.

A partir desses dados estatísticos, concluímos que as professoras e os professores que atendem estudantes autistas nas Classes Comuns Inclusivas, no DF, apresentaram aspectos importantes para serem aperfeiçoados, devido maior parte de concordância parcial, como: melhoramento das barreiras à aprendizagem da/do estudante TEA por meio de um trabalho coletivo no âmbito escolar proporcionando mais diálogo, entre escola e a comunidade, sobre a inclusão e em relação ao conhecimento do TEA, principalmente, para lidar com a intervenção nas alterações de socialização e comportamentos das/dos estudantes em questão.

Acerca disso, percebemos, também, que em relação a concordância sobre alguns aspectos da inclusão escolar das/dos estudantes autistas quase todos os atributos sugeridos as opiniões foram de concordância, inclusive, o item “os professores e a gestão escolar trabalham

em conjunto” perfazendo 69% que contraditoriamente ao *responder “... o que você entende por inclusão escolar...?”*, na entrevista semiestruturada, relataram a dificuldade de um trabalho coletivo dentro do âmbito escolar que interfere na atuação da proposta da inclusão escolar.

Diante dessa discussão, outro aspecto importante, perguntamos, então, às professoras e aos professores participantes desta pesquisa, na entrevista semiestruturada, **“O que você recomendaria para melhorar a inclusão dos estudantes autistas na escola e na sala de aula?”**

“Formação é tudo! Formação, formação. Nós não temos formação nenhuma a gente vai do jeito que sabe...” (P1)

“Formação nas escolas. E de graça. Tem muitos cursos caros e o professor recebe o insuficiente para manter esses cursos” (P2).

“Ter suporte esportivo e de música e, também, atividades extras” (P3).

*“Eu acho que **investir pesado na formação de professores** e, também, as famílias porque nem todas conseguem lidar com a tipicidade do seu filho’ (P4).*

“Formação continuada para descobrirmos a melhor forma de atuar com as crianças autistas, que não é fácil. Tem dia que saio exausta da sala, por isso a formação é importante com práticas pedagógicas com essas crianças” (P5).

“Precisa de muito investimento não só na infraestrutura, mas, também, na formação de professores quem são esses estudantes pela rede, o conhecimento de quem são esses estudantes ainda está muito raso até pelos nossos superiores ou pela SEEDF” (P6).

Diante das afirmações acima, quando nos referimos ao melhoramento da inclusão de estudantes autistas nas salas de aula e na escola, verificamos que a formação docente se supramencionada pelo entrevistado e pelas entrevistadas, aspecto também encontrado no Estado do Conhecimento desta pesquisa e que trataremos de forma mais profunda no **Subitem 4.3-Formação continuada para o exercício da docência com estudantes TEA’s: possibilidades e desafios.**

Mas, vale ressaltar, aproveitando o ensejo, que

a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou pelo acúmulo de cursos após a formação inicial, nem mesmo pelo conjunto de técnicas e conhecimentos advindos da experiência, mas sim pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção seus meios e fins antes e durante a carreira profissional (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 12).

Desse modo, de acordo com a materialidade de políticas públicas nacionais (Ver **Quadro 12**), internacionais (Ver **Quadro 11**) e distritais (Vide **Quadro 16**) na perspectiva da inclusão escolar as/os estudantes autistas, público-alvo da educação especial, também estão nas escolas públicas do DF totalizando 2.926, de acordo com a **Tabela 2**, desses 2.701 estão nas classes comuns inclusivas (Ver **Quadro 6**) na educação básica. Assim, a escola inclusiva nos estabelecimentos públicos da capital federal apesar da conjuntura desafiadora, permeadas por marcas objetivas e subjetivas desse (a) professor (a), já é uma realidade.

Sabendo dessa realidade, as professoras e os professores da escola inclusiva, nos Anos Iniciais, com particularidade a/o docente polivalente, opõe-se entre a contradição e a ambivalência para compreender o seu papel, a sua função dentro desse contexto que se faz real. Perguntamos: **“ Para você, a escola inclusiva no modelo atual, respeita à diversidade escolar por meio da oferta de ensino de qualidade, conforme as/os estudantes que tem? Comente.”**

“ Mais ou menos. A gente não tem estrutura necessária na escola. Até a quantidade dos estudantes nas salas não respeitadas, mesmo contendo menos alunos não respeitadas. Ainda é muito aluno, né?” (P1).

“Mais ou menos. Pensa, os professores sabem que estamos no momento inclusivo nas escolas e não têm preconceito. Mas, não podemos trabalhar sozinhos. O trabalho administrativo é maior que o pedagógico. Por isso estamos indo em passos lentos” (P2).

“ Não. Falta suporte tecnológico, instrumentalização, porque a criança com NEE não é só sala de aula, ela precisa de todo, mas suporte externo de sala de aula” (P3).

“Apesar de uma equipe compromissada temos as nossas limitações mais a gente tenta oferecer o melhor atendimento possível. A gente sabe que uma coisa é o atendimento viável, outra coisa é o atendimento ideal, longe disso, mas a gente de forma consciente a gente tenta” (P4).

“Infelizmente não. Os professores pedem para sair quando não dão conta. Muitos contratos. A rotatividade é demais. Pois é falta muito, né?” (P5).

“ Eu acredito que não. Eu acho que falta muito. Está um pouco longe do que deveria ser para atender de forma inclusiva esses estudantes” (P6).

A partir das colocações das professoras e do professor, compreendemos que as mesmas e o mesmo tem clareza do momento que estão passando dentro das escolas públicas do DF: a inclusão. Mas, para que, de fato, ela aconteça, mesmo que seja desafiador, é necessário algumas mudanças estrutural e pedagógica para a sua concretude, respeitando “ a peculiaridade de cada um e considerando a singularidade de todas às suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas” (MANTOAN, 2015, p. 63) incluindo todas e todos em um processo de aprendizagem em uma proposta de trabalho coletivo a partir da emancipação e da autonomia

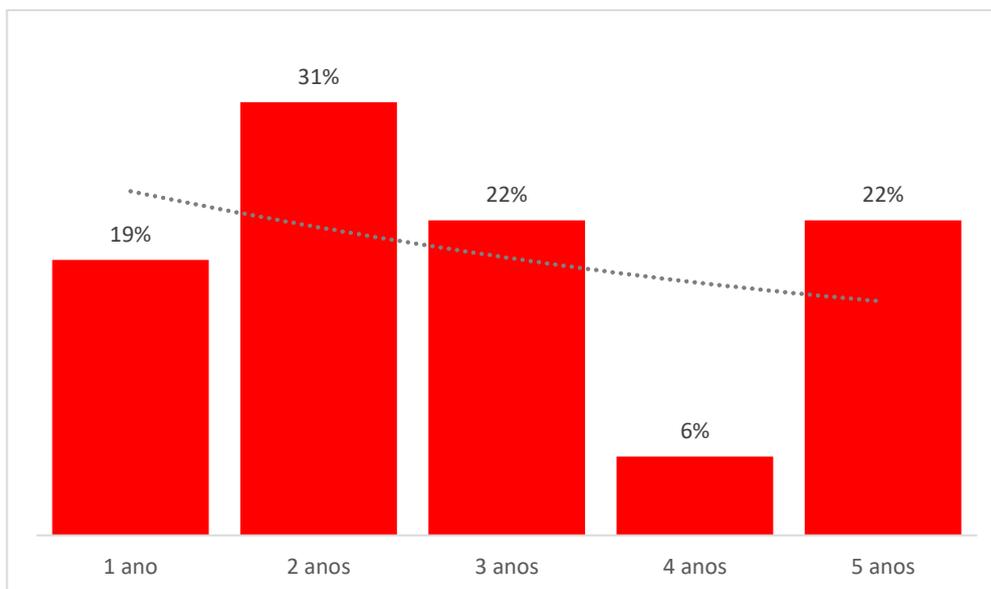
docente, mesmo estando em relações produtivas do modo de produção capitalista latentes no neoliberalismo, atualmente.

4.2- Trabalho docente inclusivo com estudantes autistas: ensinar e aprender

A inclusão das escolas públicas de todo o país é uma realidade. No DF não é diferente. Portanto, é nesse viés, a partir de 1990 quando as políticas públicas, com a influência dos Organismos Internacionais e em direção a interesses capitalistas foi se constituindo por meio de aportes legais. E, em consonância a isso, o trabalho docente, melhor, o trabalho educativo, vem se construindo e influenciando a profissão no contexto escolar, desenvolvendo e modificando em um definido momento histórico. Ou seja, este, dentro de uma análise sociológica perpassa pela categoria ontológica do ser social, como defendida por Marx (2002) e em um processo de humanização do homem (ANTUNES, 2017; FREIRE, 2011).

O trabalho docente fortemente influenciado pelo slogan “*uma escola para todos*”, em cumprimento à PNEEPEI/ 2008 pautados pelos princípios de direito, de igualdade, da cidadania e da dignidade da pessoa humana acolheu as/os estudantes NEE’s nas UE’s. E, nesse percurso, o sistema educacional do DF se constituiu. E, para isso, respaldada pela Portaria nº 724 de dezembro de 2021, dando continuidade à perspectiva da inclusão escolar, foi imprescindível a reorganização nas formas de atendimento, (Vide **Quadro 4**), na Educação Básica, nas escolas públicas da capital federal. E para recorte dessa pesquisa, escolhemos a Classe Comum Inclusiva (Ver **Quadro 6**) devido à sua caracterização para o atendimento da/do estudante autista, sujeitos dessa pesquisa.

A partir desta contextualização, em continuidade à nossa análise, os dados de tempo de regência como docente efetiva/o perguntamos: “*Desses anos de regência de classe, quantos anos você já trabalhou com Classe Comum Inclusiva com estudantes TEA’s?*” Diante dessa interrogativa, constatamos em itens de 1 a 5 anos, no **Gráfico 11**, que (19%) trabalhou 1 ano, (31%) em atuação 2 anos, (22%) trabalhou 3 anos, com 4 anos em Classe Comum Inclusiva (6%) e com cinco temos (22%). Portanto, a partir desses dados, constatamos que a maior parte 72% das/os professoras/es tem menos de 3 anos de experiência com Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas. Diante desses dados, concluímos que as professoras e os professores atuantes nessas classes têm mais de 41 anos de idade e que 72% desses profissionais têm menos de 3 anos de experiência com essas classes, concluindo a pouca experiência nessas classes.

Gráfico 11- Tempo de classe comum inclusiva em atendimento aos estudantes TEA's

Fonte: Estatística (2022).

Dados que suscitaram a empreender mais perguntas para melhor compreendermos o porquê essas professoras e esses professores escolheram em trabalhar com essas turmas em atendimento a esse público-alvo, no nosso caso, as/os autistas, em interferência ao seu trabalho docente. Diante disso, indagamos: ***“A atual estrutura organizacional escolar do DF na perspectiva da inclusão prevê sete tipos de formas de atendimento, a saber: Classe Comum Inclusiva, Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventivo, Classe Bilingue, Classe Bilingue Mediada e Classe Bilingue Diferenciada. Dados referenciado pela Estratégia de Matrícula de 2022 da SEEDF. Você conhece como é dada a organização das Classes Comuns Inclusivas?”***

“Não sei como se organiza não. Só sei que têm menos alunos” (P1).

“Sim. Como eu tinha interesse de continuar nessas classes sempre procuro informações. A redução da redução me atrai” (P2).

*“ **Conheço em parte.** O número de alunos no caso é reduzido para que tenha maior atenção a essa criança de acordo com a legislação, mas mesmo assim acho que ainda não seja suficiente. Ainda deixa a desejar” (P3).*

*“ **Eu sei que existe um planejamento mínimo da SEEDF.** Sempre no ano anterior tentam fazer uma estimativa de quantos alunos são de Classe Comum Inclusiva, então considerando essas estimativas eles fazem meio que uma projeção de como essas crianças vão ficar para o ano seguinte. Porém, eles não contam com as situações atípicas que poderão ocorrer, por exemplo, pelo 156, as crianças chegam em turmas já estão formadas, mas as escolas vão ter que receber essas crianças e tentar fazer o melhor, você faz o possível” (P.4).*

*“ **Se existe algo não sei.** Bom... Só a redução de número de estudantes. Mas, eu sei que existe um*

documento que prevê isso todo ano. A Portaria é feita no ano letivo anterior” (P5).

*“Então, essa parte **ainda não busquei** muito conhecimento” (P6).*

As respostas apontam que as professoras efetivas e os professores efetivos, participantes dessa pesquisa, demonstram um conhecimento relativo como ocorre a estrutura das Classe Comum Inclusiva no âmbito educacional no DF. Diante das questões anteriores sobre como é dada a organização dessas classes consideramos importante perguntar: **“Como foi a sua escolha para trabalhar na Classe Comum Inclusiva com estudantes TEA’s?”**

*“ **Escolho por pontuação.** Chegou a minha vez de escolher dentro da pontuação, como eu tenho muitos anos de SEEDF, eu fico bem no início na lista da escola, então escolho. E escolhi essa turma porque tem poucos alunos” (P1).*

*“**Conciente e pela oportunidade de pontuação.** Apesar da diversidade do transtorno e do pouco conhecimento sobre esses estudantes” (P2).*

*“ **Confortável** devido a minha experiência nessas classes, onde já tive em atendimento de vários níveis de autismo (P3).*

*“ Como eu já venho acompanhando essa turma desde ano passado eu gostaria de **continuar com eles.** Então, fiquei torcendo para que nenhuma outra pessoa pegasse antes de mim na lista de pontuação” (P4).*

*“**Na pontuação e devido a redução de alunos,** mas me sinto desafiada e ao mesmo tempo ansiosa” (P5).*

*“ **Quando cheguei na escola só tinha essa turma,** mas gosto de trabalhar com estudantes com autismo. Aprendo muito, apesar de só. Essas turmas poderiam ser oferecidas para as professoras que têm o curso de formação, como, por exemplo, as salas de recurso e nas classes especiais” (P6).*

A partir dessas afirmações, em relação aos questionamentos quanto à organização das Classes Comuns Inclusivas no contexto educacional do DF e como foi a escolha em trabalhar nessas classes percebemos que o docente e as docentes, em sua maioria, não sabem como essas turmas são formadas, o único aspecto citado por alguns foi a redução de turma e a escolha por experiência (TARDIF, 2002). O segundo ponto, a experiência, apresenta contradições que circundam na pergunta: **“O que você recomendaria para melhorar a inclusão dos estudantes autistas na escola e na sala de aula?”** quando 5 dos 6 entrevistados responderam que falta formação continuada e, como se o número de anos trabalhados nessas classes fossem suficientes, principalmente quando pensamos em inclusão escolar da/do estudante TEA, como defendido por Vygotski (1997), que preconiza um modelo educativo criativo respeitando

experiências, interesses e potencialidades do indivíduo que se constitui biologicamente e culturalmente. Portanto, cada estudante autista, cada ser humano, é único.

Um outro ponto importante a ser esclarecido em relação à “*escolha da turma por pontuação*”, citado por 4 dos 6 entrevistados, está respaldado por uma Portaria ⁶⁰que, anualmente, dispõe sobre o procedimento de distribuição de turmas, carga horária, atribuições de atendimentos e o quantitativo de coordenadores pedagógicos em cada estabelecimento, para as servidoras efetivas e os servidores efetivos da Carreira do Magistério Público do DF, inclusive as/os readaptadas (os) e as pessoas NEE’s. Este, é regulamentado pela SEEDF. A cada início de ano letivo com lotação definitiva na CRE e exercício definitivo no estabelecimento preencherão o Formulário de Pontuação com os critérios a pontuar, a saber: i) cursos e carga horária realizada no ano; ii) formadores de cursos e carga horário no ano; iii) tempo de escola; iv) cursos de pós-graduação em nível Lato Sensu e em nível de Stritu Sensu. Esses critérios poderão ser modificados de acordo com a Portaria de cada ano, de acordo com os preceitos da SEEDF junto ao Sindicato dos Professores do DF.

Assim, compreendemos que a educação inclusiva escolar em atendimento às/ aos estudantes autistas, no DF, também, perpassa por **itens relacionados ao trabalho docente e a inclusão para a escola**, resultados apresentados na **Tabela 9**, a seguir.

Tabela 9 - Itens correlacionados ao trabalho docente e inclusão

Itens correlacionados ao trabalho docente e inclusão para a escola		Não	Sim	Sem resposta	Total
Acesso adequado para os estudantes NEE. Exemplos: portas com largura adequada, rampas e piso tátil	Qtd.	15	20	1	36
	%	42%	56%	3%	100%
Acesso adequado para os estudantes NEE. Exemplos: localização da sala de aula, proteção a barulho, espaço físico, cadeiras...	Qtd.	22	13	1	36
	%	61%	36%	3%	100%
Materiais adequados para os estudantes com NEE de acordo com a sua necessidade	Qtd.	13	22	1	36
	%	36%	61%	3%	100%
Sala de recursos multiprofissionais na escola	Qtd.	8	27	1	36
	%	22%	75%	3%	100%

⁶⁰Disponível: <https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2022/01/28201638/Portaria-62-2022-Distribuicao-de-Turmas.pdf> . Acesso em: 28 out. 2022.

Profissional capacitado para trabalhar nas salas de recursos multiprofissionais	Qtd.	12	23	1	36
	%	33%	64%	3%	100%
Formação continuada de professores da educação especial e práticas inclusivas na escola	Qtd.	15	20	1	36
	%	42%	56%	3%	100%
Plano de Apoio Escolar Especializado (AEE)	Qtd.	6	30	0	36
	%	17%	83%	0%	100%
O AEE integra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola	Qtd.	4	32	0	36
	%	11%	89%	0%	100%
Educador social/Monitor escolar	Qtd.	1	35	0	36
	%	3%	97%	0%	100%
Apoio da Equipe Pedagógica para o desenvolvimento das atividades das classes comuns inclusivas	Qtd.	5	30	1	36
	%	14%	83%	3%	100%

Fonte: Estatística (2022).

Com respeito às vertentes do trabalho docente e da inclusão para a escola pedimos que as professoras e/ ou professores assinalassem com ‘*Sim*’ ou ‘*Não*’ a existência de algumas questões correlacionadas a este tema. Nessa linha, na **Tabela 9** concluímos que para as questões que apresentaram maior proporção para a categoria ‘*Sim*’, foram: o ‘Acesso adequado para os estudantes NEE, exemplos: portas com largura adequada, rampas e piso tátil’ (56%), os ‘Materiais adequados para os estudantes com NEE de acordo com a sua necessidade’ (61%), a ‘Sala de recursos multiprofissionais na escola’ (75%), o ‘Profissional capacitado para trabalhar nas salas de recursos multiprofissionais’ (64%), a ‘Formação continuada de professores da educação especial e práticas inclusivas na escola’ (56%), o ‘Plano de Apoio Escolar Especializado (AEE)’ (83%), a ‘AEE integra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola’ (89%), o ‘Educador social/monitor escolar’ (97%) e o ‘Apoio da equipe pedagógica para o desenvolvimento das atividades das Classes Comuns Inclusivas’ (83%) No entanto, para o ‘Acesso adequado para as/os estudantes NEE’s, por exemplo, “ localização da sala de aula, proteção a barulho, espaço físico, cadeiras...”’ apresentou maior percentual para ‘*Não*’(61%).

Destarte, a partir da resposta da **Tabela 9**, concluímos que as escolas públicas do DF necessitam aprimorar na estrutura física para o atendimento desse público alvo, referendada em 2004 pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro que previu em seu Art. 24

os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou

privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Aspecto este, importante para a reflexão, em contramão ao diagnóstico da/do estudante autista que se caracteriza, não em sua totalidade, pelo transtorno do processamento sensorial que de acordo com Silva; Gaiato e Reveles (2012) o cérebro e o sistema nervoso manifestam dificuldades para processar estímulos do ambiente, por isso apresentam hipersensibilidade a determinados barulhos e ruídos desencadeando choros, gritos e, às vezes, crises. Logo, indiscutivelmente, intervém no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão desse sujeito; impedindo o seu pleno desenvolvimento social, cognitivo, emocional e afetivo. Daí, confere a necessidade de pensar coletivamente a localização dessas salas dentro do âmbito escolar no DF.

Quanto ao item “ *a escola tem apoio do educador social e/ ou monitor*”, com 97% ‘sim’, vale ressaltar que mesmo previsto na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, no Art. 28 Inciso XVII prevê “ oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015) e na Lei nº 12.754 de 28 de dezembro de 2012, no Inciso IV, do Art. 2º “ terá direito do acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), devida a falta de explicitações nas leis, informações sobre como seria esse apoio e quem o faria, a SEEDF, exercendo a sua função gestora do Ensino Público do DF, contrata educadores sociais voluntários, sem vínculo empregatício, em vez de monitores, nesse caso, concursados. Portanto, a prestação desse serviço está marcado pela desvalorização profissional e pela precarização do trabalho docente quando a sua seleção é por meio de análise e currículos, sem levar em consideração a regulamentação da profissão, marcada pela falta de capacitação adequada e salários baixos. Por isso, esses profissionais dentro do contexto inclusivo, nas escolas públicas do DF, tem o papel de auxiliar as/os docentes em atividades cotidianas, como, por exemplo, alimentação, locomoção e higienização, mas não apoio pedagógico.

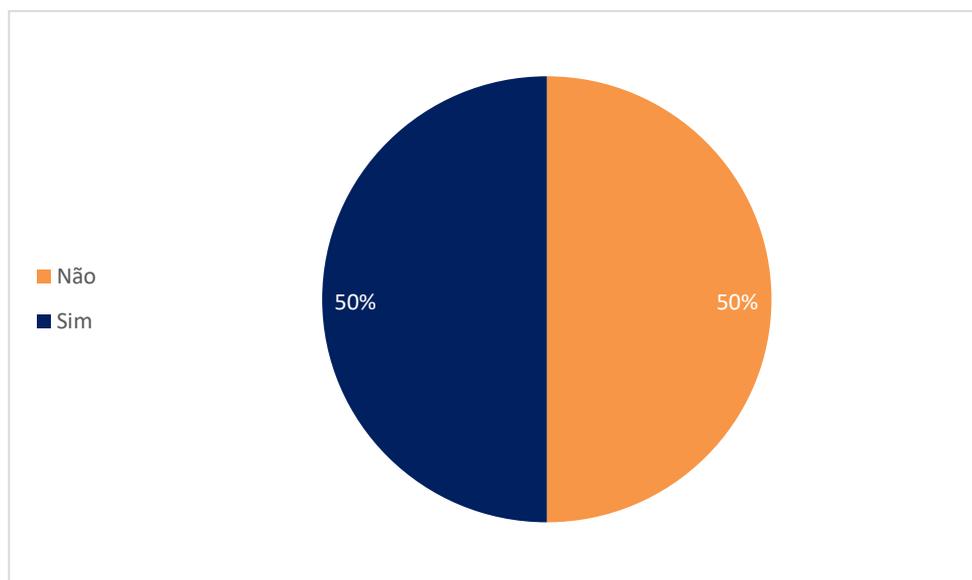
Nesse sentido, acreditamos que o Cargo Técnico de Gestão Educacional- monitor, previsto em lei distrital, necessita ser regulamentado para diminuir à sua vulnerabilidade e a desvalorização profissional que perpassa, também, pela profissão docente, intuitamente reduzindo investimentos públicos para dar lugar ao mercado privatista na educação.

4.2.1- As marcas do trabalho docente na inclusão escolar com estudantes autistas

A vida profissional docente é marcado pela objetividade e subjetividade do ser professora e professor, pois é a partir destes, que compreendemos que o ser humano no sentido ontológico é um ser histórico que se concretiza em uma realidade, ao mesmo que se apodera-se dela, subjetivando-se em uma relação de diálogo formada pela mediação de múltiplas determinações pelo próprio sujeito em sua pseudoconcreticidade.

A partir desse afirmação, com intuito da identificação das marcas do trabalho docente na inclusão escolar com estudantes autistas nas esolas públicas do DF, nos anos iniciais, perguntamos aos profissionais da educação, professoras efetivas e professores efetivos, ***“Você se sente capacitado em trabalhar na proposta da inclusão com estudantes TEA’s no espaço escolar? Por quê?”*** Concluimos a partir da compilação de dados, apresentados no **Gráfico 12** e **Figura 6**, a seguir.

Gráfico 12- Sentimento de capacitação em trabalhar com a proposta da inclusão com estudantes autistas



Fonte: Estatística (2022).

Diante do exposto, concluímos que a metade das professoras e dos professores se sentem capacitadas/os e a outra metade não se sentem. Ademais, analisando a nuvem de palavras na **Figura 7** notamos que as palavras mais usadas para justificar tal resultado foram: “cursos”, “formação”, “necessidades”, “alunos”, “sala de aula”, “prática”, “desafios” e “experiência”.

(P1).

“ **Inseguro**. Não tenho muito conhecimento do autismo, ouço algumas lives e vejo algumas nas reders sociais. Preciso estudar e fazer cursos” (P2).

“ **Insegura e desafiada**. Devida as reações diversas do estudante TEA, cada dia é um dia, nè? (P3).

“Eu sinto que eu sou uma pessoa **sensível** à questão, mas preciso me preparar mais porque me sinto **insegura**. Apesar da insegurança fico **comportável** porque sei que vou oferecer o melhor de mim” (P4).

“**Insegura e sozinha**. Não se estou no caminho certo, entende? Mas, faço o melhor de mim” (P5).

“**Tranquila**. Porque é minha opção e eu procuro entender esse estudante com autismo, apesar de me sentir **sozinha** na escola por parte da equipe gestora” (P6).

Na entrevista, com os 6 participantes, as palavras “insegura” e “sozinha” foram as palavras que mais foram citadas pelo entrevistado e pelas entrevistadas, marcas da trajetória pessoal e profissional. Portanto, para a resposta dos questionários em relação a mesma pergunta, na **Tabela 10**, sugerimos algumas opções e os sentimentos negativos mais recorrentes foram: desafiada (o) (94%), preocupada (o) (58%) e ansiosa (o) (56%) podendo a/o docente escolher mais de uma opção. Mas, em relação aos sentimentos positivos as respostas mais assinaladas pelas (os) participantes: motivada (o) (39%) e feliz (31%).

Tabela 10- Sentimento no trabalho com estudantes TEA’s

Sentimento trabalho TEA	Qtd.	%
Desafiado(a)	34	94%
Preocupado(a)	21	58%
Ansioso(a)	20	56%
Motivado(a)	14	39%
Feliz	11	31%
Desanimado(a)	4	11%
Realizado(a)	4	11%
Irritado(a)	3	8%
Triste	3	8%
Abandonado(a)	2	6%
Resistente	1	3%
Total Geral	117	325%
*percentual sobre 36 - mais de uma resposta possível		36

Fonte: Estatística (2022).

Do mesmo modo, pedimos para assinalar as maiores realizações ao trabalhar com estudantes autistas, sendo possível assinalar mais de um item, estes foram sugeridos e os resultados encontramos na **Tabela 11**. Logo, concluímos que as realizações mais recorrentes

foram: ‘A aprendizagem’ (86%) e ‘A descoberta’ (64%). Seguidos por ‘A identificação (19%), ‘O acolhimento’ (58%), ‘O carinho’ (64%), ‘O reconhecimento (28%), ‘O respeito’ (47%).

Tabela 11 – Realizações no trabalho com estudantes TEA’s

Realizações trabalho TEA	Qtd.	%
A aprendizagem	31	86%
A descoberta	23	64%
A identificação	7	19%
O acolhimento	21	58%
O carinho	23	64%
O reconhecimento	10	28%
O respeito	17	47%
Total Geral	132	367%
*percentual sobre 36 - mais de uma resposta possível	36	

Fonte: Estatística (2022).

Portanto, as **Tabelas 10 e 11**, concluímos que as professoras e os professores dentro de uma escola democrática perpassa por um processo histórico e cultural, desde 1990, como pode ser visto na **Seção 3** desta pesquisa, quando por meio das primeiras legislações em torno da inclusão escolar com o intuito de receber dentro do espaço educativo todas as crianças. Ou seja, transpondo à diversidade na vida em sociedade. Escola, esta, que advém de contradições e ambiguidades. A/O profissional da educação, as professoras e os professores enfrentam marcas no trabalho inclusivo com estudantes autistas que vão se constituindo por marcas subjetivas “desafiado”, preocupado” e “inseguro”, mas ao mesmo tempo se sentem em um processo de “aprendizagem” e “descoberta” ao realizar o seu trabalho junto à/ao estudante autista, no DF.

A partir dessas marcas subjetivas, perguntamos: “ **O que mudou em você ao atuar em uma sala de aula ‘Classe Comum Inclusiva’ com estudantes autistas?’**”

“ Entender e aceitar a diferença de cada um ” (P1)

“ Tudo. Fez eu sair do meu quadradinho e perceber que a diferença é a escolas, com isso fez exigir de mim uma dedicação maior ” (P2).

“Mudou tudo porque minha atenção triplicou em relação as minhas turmas, porque uma criança com um diagnóstico de autismo necessita de adaptações, estou menos resistência e mais compreensiva. Então, muda muita coisa para uma sala considerada normal” (P3).

“Por existir uma irregularidade nas características de criança para criança no autismo porque o TEA parece sempre uma icógnita, sempre um mistério, desenvolvi um olhar bastante sensível e individual para cada criança que eu recebo” (P4).

“Me tornei uma pessoa melhor, mais sensível porque fico imaginando para as famílias, ter um filho autista não é fácil” (P5).

*“ Passei a **compreender mais o ser humano como um todo**, que cada um diferente no seu modo de ser, no seu modo de viver e compreender as particularidades (P6).*

Estas respostas revelam que a escola inclusiva, nas Classes Comuns Inclusivas do DF, pontua que a convivência “é o saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 2011, p. 74), quer dizer, o mundo está sendo construído na subjetivamente em interferência na objetividade de forma dialética, “ não somente o que constata o que ocorre, mas também o de quem intêrvem como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 2011, p. 79). Por isso a educação tem uma escola que ao mesmo tempo ensina, humaniza, aceita, e, ainda, acolhe.

4.2.2- Práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes autistas

Na SEEDF, nas Instituições da Rede Pública de Ensino, o atendimento das/dos estudantes autistas, as práticas pedagógicas desenvolvidas com esse público-alvo, são repaldadas pela a Orientação Pedagógica do Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010) a partir do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) da Educação Básica que se baseia no pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1995) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991) tencionando as relações e a formação dos sujeitos, as/os estudantes, de forma plena, fundamentando a relevância dos contextos econômico, social e cultural.

Mas, em 2018, publica-se a BNCC, entre ambiguidades e contradições, permeada por uma proposta excludente devida à padronização dos conteúdos, não respeitando à diversidade territorial do país, dando sentido para a unificação do ensino e atendendo interesses do mercado capitalista neoliberal, quando destaca competências e habilidades, desconsiderando o contexto histórico, cultural e político defendido por Vigotski (1995). E, além disso, interrompendo a criticidade e autonomia do corpo docente. Portanto, uma proposta totalmente excludente, longe de alcançar a inclusão escolar prevista nos aportes legais desde 1990.

Nesse contexto, para a atuação junto a esse público-alvo, as/os autistas, o (a) professor (a) logra com a parceria do/da professor(a) especialista da Sala de Recursos Multiprofissionais (SRM's), juntas (os), elaboram as adaptações curriculares e as adequações curriculares, previsto pelo Regimento da Rede Pública de Ensino (DISTRITO FEDERAL, 2015), ambas respaldados legalmente. Quando pensamos em adaptações curriculares temos uma proposta contraditória à educação inclusiva por possibilitar às/aos estudantes autistas um currículo mínimo, oferecendo

conteúdos que são excluídos da grade horária, devido às dificuldades e não em torno, também, das suas habilidades. Em consequência disso, aparta a oportunidade de fortalecer o desenvolvimento pleno, nas áreas social, cognitiva e emocional; com defendida por Vigotski (1995).

Diante desse contexto, entre as estratégias pedagógicas e administrativas, perguntamos: “ **Quais os materiais, as estratégias e os recursos mais adequados para trabalhar com estudantes autistas?**”, obtendo 6 respostas das entrevistadas e do entrevistado, a seguir.

“ Utilizo materias do dia a dia. O que eu dou pra um dou para o outro. Normalmente utilizo atividades pedagógicas xerocopiadas e materiais concretos. Além disso, vou administrando o tempo de realização da tarefa do aluno autista, normalmente ele carece de mais tempo ” (P1).

“ Eu utilizo jogos, materiais concretos principalmente para trabalhar com Matemáticas e muitas gravuras para eles compreenderem melhor os assuntos de ciências e história ” (P2).

“A gente usa mesmo a didática do dia a dia: oratória, cópias, atividades diferenciadas ” (P3)

“ As estratégias e recursos que utilizo em sala não há diferenciação: material xerocado, cópias e materiais audiovisuais, como, por exemplo, ilustrações ” (P4)

“ Jogos e materiais concretos, principalmente na área Matemática que é a maior dificuldade dos meus alunos. Sempre trabalho em grupos, eles gostam. ” (P5).

“ Eu gosto de trabalhar com material concreto, jogos eletrônicos como Roblox, utilizo meus instrumentos eletrônicos. Utilizo, também, jogos pedagógicos: quebra-cabeças, jogos de montar entre outros. Vamos adaptando ao nosso conteúdo. Além de materiais recicláveis”(P6).

Nesse contexto, solicitamos, no questionário, para as professoras e os professores que assinalassem as estratégias e recursos didáticos que utilizavam para trabalhar com estudantes TEA's, estas foram sugeridas e os resultados encontram-se na **Tabela 12**. Logo, concluímos que as estratégias mais recorrentes foram ‘Em algumas atividades pedagógicas ‘Utilizo a produção de material específico’ (86%), ‘Desenvolvo atividades lúdicas’ (78%), ‘Apoio do monitor escolar e/ou educador social’ (83%), ‘Utilizo o apoio de materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece’ (67%) e ‘Utilizo atividades por meio de cópias’ (56%). Vale ressaltar, que sugerimos que a/o docente marcasse todas as questões que se aplicassem.

Tabela 12 – Estratégias e recursos didáticos no trabalho pedagógico com estudantes TEA's

Estratégias/ recursos trabalho TEA	Qtd.	%
Em algumas atividades pedagógicas com a produção de material específico	31	86%
Apoio do monitor escolar e/ ou educador social	28	83%
Desenvolvo atividades lúdicas	25	78%
Utilizo o apoio de materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece	24	67%
Utilizo atividades por meio de cópias	20	56%
Utilizo recursos audiovisuais elaborados para trabalhar com o estudante TEA	14	39%
Utilizo o método TEACCH	4	17%
Utilizo materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece	2	6%
Total Geral	150	417%
*percentual sobre 36 - mais de uma resposta possível		36

Fonte: Estatística (2022).

Assim, todos os aspectos discutidos sobre **“estratégias e recursos didáticos mais utilizados/ adequados para trabalhar com estudantes autistas”** concluímos que as mais citadas foram algumas atividades pedagógicas com a produção de material específico, apoio de monitor (a) escolar e/ou educador social e, o desenvolvimento da atividades lúdicas. Percebemos, também, que durante a entrevista nenhum das/do participantes citaram o apoio do educador (a) social/ monitor (a) como recurso, no caso, humano; apesar de 97% das professoras e dos professores, na **Tabela 8**, afirmaram ter o apoio deste profissional.

Nesse percurso, pedimos para assinalar as maiores dificuldades ao trabalhar com estudantes TEA's, na perspectiva da inclusão escolar, nas Classes Comuns Inclusivas, estas, foram sugeridas e os resultados situam-se na **Tabela 13**. Logo, concluímos que as dificuldades em ordem mais citadas foram: ‘Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula’ (86%), ‘Compreender as especificidades do transtorno’ (61%), ‘Ensinar os conteúdos de acordo com a adaptação curricular (47%), ‘ Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar’(39%), ‘Ter comunicação com os estudantes TEA's com maior comprometimento’ (33%), Lidar com as famílias dos estudantes TEA's (19%), ‘ Estabelecer diálogo com o coletivo da escola: direção, SOE e salas de recursos (14%). Vale ressaltar que o item ‘Não tenho nenhuma dificuldade’ não foi assinalado por nenhum e/ou nenhuma participante, por isso não apontamos na **Tabela 13**. Tendo como as duas maiores dificuldades: lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula e compreender as especificidades do transtorno. Esse, último, aspecto também encontrado no Estado do Conhecimento dessa pesquisa.

Tabela 13 – Desafios/ Dificuldades no trabalho com estudantes TEA's

Desafios/ Dificuldades trabalho TEA	Qtd.	%
Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula	31	86%
Compreender as especificidades do transtorno	22	61%
Ensinar os conteúdos de acordo com a adaptação curricular	17	47%
Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar	14	39%
Ter comunicação com os estudantes TEA's com maior comprometimento	12	33%
Lidar com as famílias dos estudantes TEA's	7	19%
Estabelecer diálogo com o coletivo da escola: direção, SOE e salas de recursos	5	14%
Total Geral	108	300%
*percentual sobre 36 - mais de uma resposta possível		36

Fonte: Estatística (2022).

Portanto, diante dessa conjuntura, designa às suas formas de ser e de cumprir com as suas tarefas dentro de um contexto inclusivo escolar, acerca disso, perguntamos: “ **Em que autores/ teorias você baseia seu trabalho pedagógico?**”

“ *Eu não posso falar em **nenhum autor**. Eu não tenho essa formação. O que a gente vê é o que é passado na sala dos professores em coordenação pedagógica*” (P1).

“ *Quais os autores? Não recordo agora!*” (P2).

“ *Eu uso mesmo são autores da alfabetização Piaget e Emilia Ferreiro. Mas, autores voltados para esse tipo de ensino, **autistas e inclusão, só com formação***” (P3).

“*Na escola utilizamos os **pressupostos teóricos**, que sustentam o nosso trabalho, é de **Edgar Morran**, ‘Os Sete Saberes’ necessários à educação do futuro para poder lidar com a demanda da diversidade e da inclusão das necessidades individuais de cada criança, resgatar que somos únicos e ao mesmo tempo fazemos parte do todo e que todos têm as suas potencialidades e fragilidades com ética humana e que respeite mais o ser humano... assim desenvolvemos melhores práticas, melhores metodologias...*” (P4).

“ **Autores sobre o TEA** somente na minha **graduação**. Os cursos que eu fiz forma bem genéricos, mais conheço a **Mayra Gaiato**, ela é psicóloga. Em relação ao meu trabalho no dia a dia é desafiador e descoberta porque, às vezes, meu aluno entra em crise e meu monitor precisa sair da sala e eu fico com o outro aluno sem auxílio” (P5).

“*Eu costumo **fazer muitas pesquisas** quando eu encontro barreiras em trabalhar com os estudantes TEA's. **Em autores específicos e não me baseio em nenhum**. Atualmente, eu tenho estudado sobre a atuação da professora **Mara Rúbia**, professora da SEEDF, ela tem um trabalho pedagógico muito interessante com esses estudantes*” (P6).

Nesses dados, percebemos o insuficiente embasamento teórico unidas às práticas pedagógicas podendo estar interferindo diretamente no trabalho pedagógico desse professor efetivo e dessa professora efetiva da SEEDF que trabalham nessa perspectiva da inclusão

escolar em atendimento às/aos estudantes autistas. Por isso, é de suma importância que a/ o docente munidos de teoria e prática construam elementos favoráveis à escola que temos, elementos de transformação da realidade, a partir de situações que necessitam ser pensadas e repensadas permeadas por sujeitos historicamente e concretos para o respeito da diversidade social e pedagógica dentro do contexto educacional, em uma proposta emancipadora e democrática.

Em confirmação, os sujeitos da pesquisa revelam que ao mesmo tempo que ‘Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula’ (86%) e ‘Compreender as especificidades do transtorno’ (61%) podem ser a falta do embasamento teórico suscitado pelos profissionais participantes da entrevista, Sobre isso, trataremos mais adiante no **Item 4.3**.

Dando continuidade às nossas investigações, fizemos algumas análises associativas em relação ao nosso tema: *formação continuada*. Para isso, apresentaremos nas próximas duas **Tabelas 14 e 15**, respectivamente.

Tabela 14 – Estratégias no trabalho com estudantes TEA’s versus participação em formação continuada TEA

Estratégias trabalho TEA vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Apoio do monitor escolar e/ou educador social	13	17%	12	6%	25	17%
Desenvolvo atividades lúdicas	13	17%	15	22%	28	19%
Em algumas atividades pedagógicas utilizo a produção de material específico	17	22%	14	11%	31	21%
Utilizo atividades por meio de cópias	10	13%	10	17%	20	13%
Utilizo o apoio de materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece	14	18%	12	22%	26	17%
Utilizo o método TEACCH	3	4%	3	11%	6	4%
Utilizo recursos audiovisuais elaborados para trabalhar com o estudante TEA	6	8%	8	11%	14	9%
Total Geral	76	100%	74	100%	150	100%

*mais de uma resposta possível

Fonte: Estatística (2022).

Ademais, para também avaliar as estratégias em relação ao trabalho com estudantes autistas e a participação em formação continuada/TEA cruzamos as respostas e na **Tabela 14** encontramos os resultados. Logo, concluímos que para os/as professores/as entrevistados/as que não participaram de formação continuada TEA as estratégias mais recorrentes foram ‘Em algumas atividades pedagógicas utilizo a produção de material específico’ (22%) e ‘Utilizo o apoio de materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece’ (18%). E para os/as professores/as entrevistados/as que participaram de formação continuada relacionado ao

autismo, as estratégias mais recorrentes foram: ‘Desenvolvo atividades lúdicas’ (22%) e ‘Utilizo o apoio de materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece’ (22%). Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, o/a respondente podia escolher mais de uma alternativa para as estratégias associadas ao trabalho com estudantes autistas.

Além disso, para avaliar as dificuldades com o trabalho com estudantes autistas e a participação em formação continuada TEA cruzamos as respostas e na **Tabela 15** encontramos os resultados. Logo, concluímos que para os/as professores/as entrevistados/as que não participaram de formação continuada TEA as dificuldades mais recorrentes foram: ‘Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula’ (29%) e ‘Compreender as especificidades do transtorno’ (22%), e para os/as professores/as entrevistados/as que participaram de formação continuada TEA os desafios mais recorrentes foram ‘Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar’ (24%), ‘Ensinar os conteúdos de acordo com a adaptação curricular’ (18%), ‘Lidar com as famílias dos estudantes TEA’ (18%) e ‘Ter comunicação com os estudantes TEA com maior comprometimento’ (18%). Observe a **Tabela 15** a seguir.

Tabela 15 – Dificuldades no trabalho com estudantes TEA versus participação em formação continuada TEA

Dificuldades trabalho TEA vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Compreender as especificidades do transtorno	14	22%	8	6%	22	20%
Ensinar os conteúdos de acordo com a adaptação curricular	8	13%	9	18%	17	16%
Estabelecer diálogo com o coletivo da escola: direção, SOE e salas de recursos	4	6%	1	6%	5	5%
Lidar com as famílias dos estudantes TEA	4	6%	3	18%	7	6%
Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar	10	16%	4	24%	14	13%
Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula	18	29%	13	12%	31	29%
Ter comunicação com os estudantes TEA com maior comprometimento	5	8%	7	18%	12	11%
Total Geral	63	100%	45	100%	108	100%

*mais de uma resposta possível

Fonte: Estatística (2022).

Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, o/a respondente podia escolher mais de um alternativa para os desafios associados ao trabalho com estudantes autistas.

4.3- Formação continuada para o exercício da docência com estudantes autistas: possibilidades e desafios

Nesse item 4.3 trataremos como ocorre a formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, no DF, na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas, no Ensino Fundamental I. Portanto, nessa seção, responderemos a tríade *formação continuada docente-inclusão escolar-autismo* a fim de subsidiar este estudo, respondendo o objetivo geral dessa pesquisa, elencando elementos de desafios e, também, de possibilidades acerca do assunto.

Para isso, não deixemos de ressaltar que a formação continuada docente perpassa por um movimento amplo de identificação; objetivos e subjetivos. E que ela acontece concomitantemente aos acontecimentos históricos a partir de suas particularidades apresentando desconformidade em relação à conjuntura. Os estabelecimentos escolares no DF, mesmo sendo acolhedores às mudanças, no nosso caso, a inclusão escolar, ainda, prosseguem com às suas tradições; atravessada pela Pedagogia tradicional.

Ao longo das últimas décadas, em um discurso hegemônico, a materialidade de políticas públicas para a formação continuada, entre o trabalho e o capital, influenciados pela lógica do modo de produção capitalista, por intermédio do modelo toyolista, vem atravessando por um processo de exclusão includente, ou seja,

professada universalização educacional aumenta seus índices de inclusão, em termos quantitativos, mas esvazia os processos educativos, em que as estratégias inclusivas têm por finalidade ampliar o número de matriculados, articulando a falsa ideologia neoliberal, através da qual ao se disponibilizar educação, promove-se a equiparação de oportunidades, independente das condições materiais de existência. (FERRAZZO; FRUTUOSO; PATRÍCIA e GOMES, 2015, p. 240).

Nesse contexto, em um movimento dialético entre a inclusão e a exclusão, “ a lógica do capital produz a exclusão sob a aparência de incluir, ou inclusão mantendo a exclusão” (COLARES; COLARES, 2022, p. 17), perguntamos: “ *Qual a formação continuada docente você tem para trabalhar com estudantes autistas na perspectiva da inclusão escolar?* (Ver *item 1* do EIXO 3- formação continuada/ TEA do questionário). Os resultados apresentamos na **Tabela 16** abaixo.

Tabela 16 – Formação continuada para trabalhar/ TEA

Itens formação continuada para trabalhar/ TEA	Qtd.	%
Graduação em Pedagogia	27	75%
Nas coordenações coletivas da escola	20	56%
Palestras, encontros e seminários	20	56%
Cursos conveniados pela EAPE	18	50%
Cursos de Extensão	16	44%
Cursos da EAPE sobre o TEA	11	31%
Especialização em Educação especial/educação inclusiva	10	28%
Participação em grupos de pesquisa	3	8%
Especialização em Educação Inclusiva/TEA	3	8%
Mestrado	3	8%
Doutorado	2	6%
Outros Cursos: PEI Cognição e outros feitos na rede privada.	1	3%
Total Geral	134	372%

Fonte: Estatística (2022).

Por conseguinte, a partir da **Tabela 16** destacamos que os/as professores/as em sua maioria tem formação continuada docente para trabalhar com estudantes TEA's. Desses dados, constatamos que a 'Graduação em Pedagogia' (75%), 'Nas coordenações coletivas da escola' (56%) e 'Palestras, encontros e seminários' (56%), 'Cursos conveniados pela EAPE (50%), 'Cursos de Extensão' (44%), 'Cursos da EAPE sobre o TEA' (31%), 'Especialização em educação especial/ educação inclusiva (28%), 'Participação em grupo de pesquisa (8%), 'Especialização em educação inclusiva/TEA' (8%), 'Mestrado (8%), 'Doutorado (2%), 'Outros (3%).

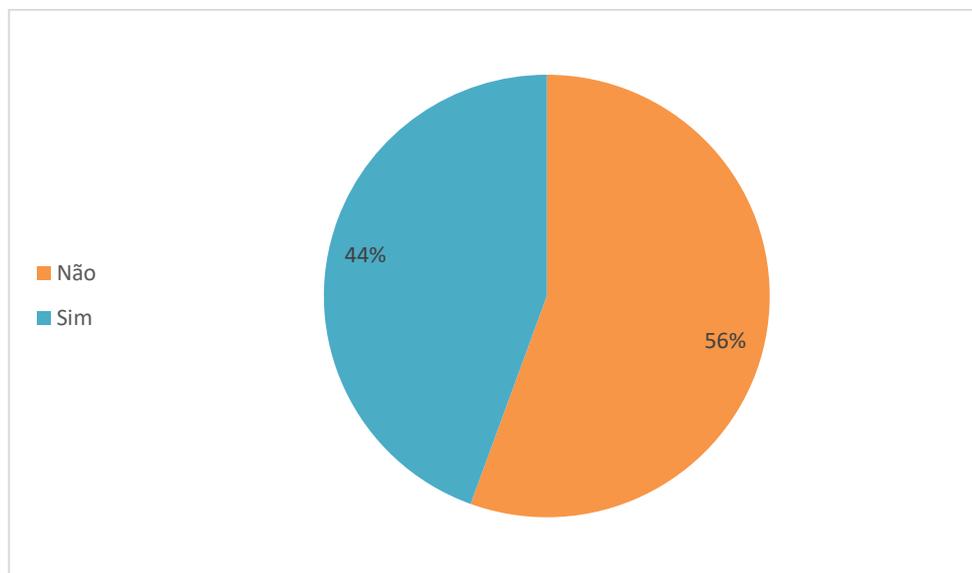
Vale ressaltar, que colocamos a graduação em Pedagogia, uma formação inicial, com o intuito de investigar se a professoras e/ou professores julgavam que ela fazia parte da sua profissionalização como docente, no DF, em uma escola inclusiva. No tocante a isso, Curado Silva (2914) afirma que “a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social” (CURADO SILVA, 2014, p.12).

Outro item que vale a pena ser mencionado em relação a formação continuada das/ dos docentes em relação ao objeto de pesquisa, quando mais de 50% dos participantes citaram “nas coordenações coletivas das escolas” e, concomitantemente, “palestras, encontros e seminários”, caracterizando, assim, uma formação continuada aligeirada, fragmentada e em serviço serviço, favorecendo a proletarização e intensificação do trabalho docente e, conseqüentemente, a sua desqualificação e alienação, agregando a lógica privatista.

A partir do nosso contexto educacional inclusivo em atendimento às/aos estudantes autistas, perguntamos: “*Você já participou de alguma formação continuada sobre o TEA nos*

últimos cinco anos? Se sim, quais?” Apresentamos a resposta no **Gráfico 13** abaixo.

Gráfico 13- Participação em formação continuada docente para trabalhar com estudantes autistas nos últimos 5 anos



Fonte: Estatística (2022).

A partir desses dados, observamos que mais da metade das/ dos professoras/ es (56%) não tinham participado de *nenhuma formação*, enquanto (44%) disseram que *sim*. Após, solicitamos para as/os partícipes responderem qual a formação você tem para trabalhar com esse público-alvo, e com as respostas construímos uma nuvem de palavras, **Figura 8** a seguir.

Figura 8- Nuvem de palavras da participação em formação continuada nos últimos 5 anos

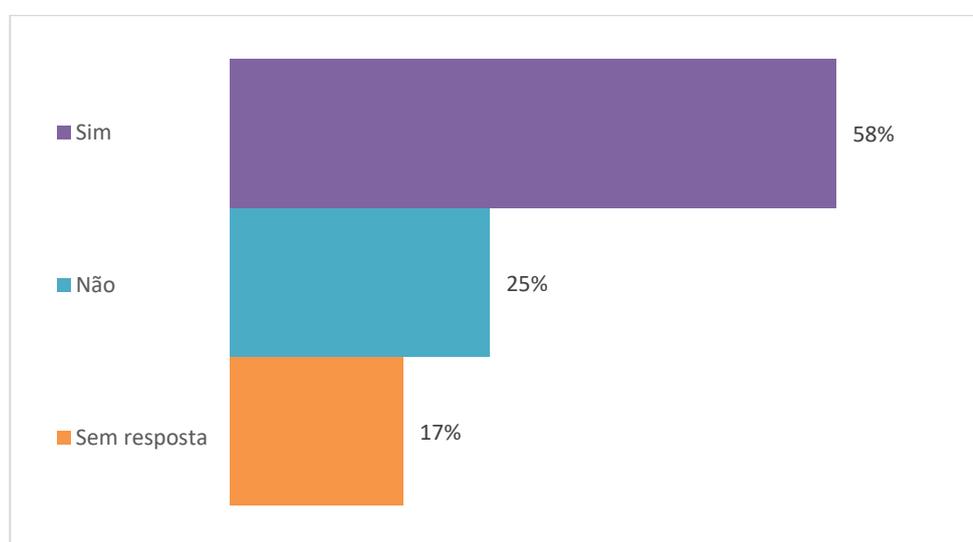


Fonte: Estatística (2022).

Logo, concluímos, dos (44%), menos da metade dos professoras/es participantes da pesquisa, informaram que participaram de palestras e cursos na EAPE e formação na própria escola. Vale ressaltar que o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) é um órgão inculado à SEEDF pertencente à Subsecretaria de Formação Continuada dos Professores, no DF, que possibilita o Magistério Público do DF experienciar momentos formativos, em diferentes tempos-espacos, para a sua atualização e, também, para a progressão na carreira, prevista no Plano de Carreira do Profissional da Educação, nas redes públicas do DF. Informamos, que, desse percentual, a maioria também não identificou quais seriam essa formação. Temos, por exemplo, somente: AEE, conhecendo o TEA, alfabetização com crianças autistass, este último em instituição privada.

Nesse contexto, na questão 2 do eixo 3- formação continuada/ TEA- perguntamos: *“Você considera que a formação continuada realizada possibilitou o preparo para a atuação como docente juntos aos estudantes TEA’s na escola inclusiva do DF? Se sim, aponte aspectos. Caso tenha respondido “não” aponte os principais problemas.”* A resposta desse questionamento encontra-se no **Gráfico 13** e **Figura 8**, respectivamente.

Gráfico 14- Formação continuada possibilitou o preparo para atuar com TEA

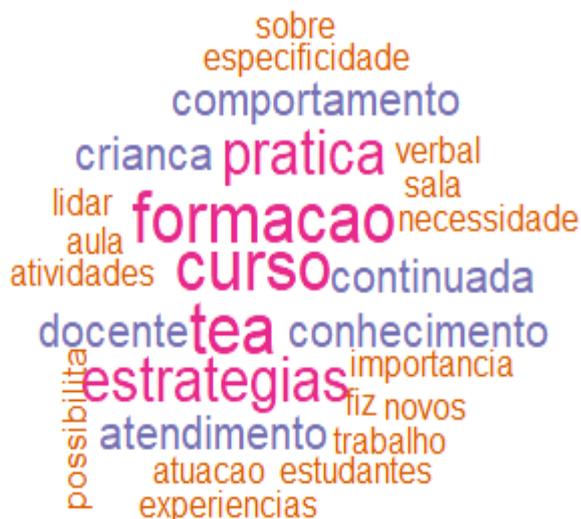


Fonte: Estatística (2022).

Assim sendo, no **Gráfico 14**, temos os percentuais das respostas, e constatamos que 58% dos respondentes acreditavam que ‘sim’ a formação continuada possibilitou o preparo para atuação como docente juntos às/aos estudantes TEA’s, 25 % das/dos entrevistadas (os) responderam que ‘não’ e 17% não responderam. Na **Figura 9** notamos que as palavras empregues para justificar as respostas foram: “curso”, “formação”, “estratégias”, “prática”,

“conhecimento”, autismo entre outras.

Figura 9- Nuvem de palavras o que a formação continuada possibilitou na atuação com estudantes TEA's

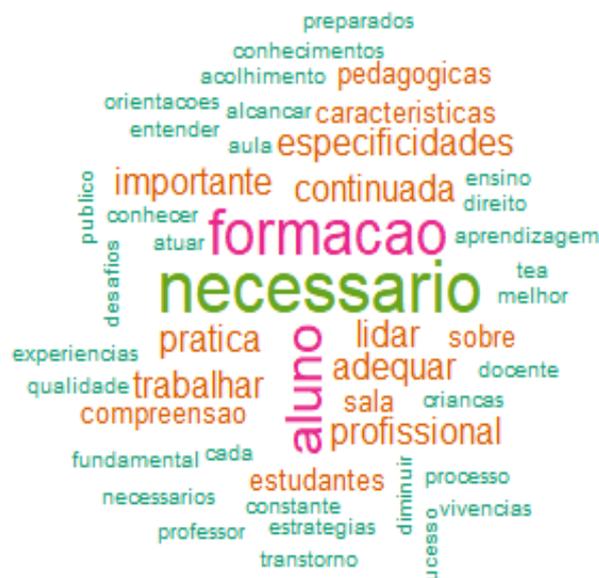


Fonte: Estatística (2022).

Portanto, a **Figura 9**, a partir das palavras encontradas, pautamos que a formação continuada oferecida/ realizada, às/pelas professoras e aos/ pelos professores elencaram aspectos positivos, tais: i) estratégias e aprofundamento de atividade prática para a inclusão do atendimento ao estudante autista; ii) conhecimento da especificidade do TEA, mas, também, apresentam contradições quando verificamos as respostas das entrevistadas e do entrevistado em relação à pergunta “ O que você recomendaria para melhorar a inclusão dos estudantes autistas na escola e na sala de aula.”, quando suscita por uma formação continuada para trabalhar com esse público-alvo da Educação Especial.

Nessa discussão, para a continuidade do debate em relação a tríade *formação continuada-inclusão escolar-autismo* interrogamos: “*Você considera importante a formação docente para atuar junto a esse público-alvo? Por quê?*” Isto posto, todos os respondentes apontaram que ‘*sim*’, consideravam importante a formação continuada docente para atuar junto às/aos estudantes TEA’s. Portanto, para melhor compreender esse contexto, apresentamos na **Figura 10** a nuvem de palavras os motivos apresentados pelas/ pelos partícipes da pesquisa. As palavras usadas para justificar as respostas foram: “necessário”, “formação”, “aluno”, “profissional”, “importante”, “especificidades”, entre outras.

Figura 10- Nuvem de palavras da importância da formação continuada para atuar junto ao TEA



Fonte: Estatística (2022).

Portanto, a **Figura 10**, a partir das palavras detectadas, sobre a importância da formação continuada docente em atendimento ao público-alvo, as/os autistas, as/os participantes elencaram, tais preposições, a saber: i) a formação profissional é importante para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; ii) orientam a lidar com os contrastes desafiadores do TEA; iii) subsídios para o sucesso do aluno.

Ainda, no movimento das análises das categorias, na entrevista semiestruturada, as professoras e o professor a contar da interrogação: “*Descreva como foi os principais aspectos da formação continuada que você participou sobre as Classes Comuns Inclusivas sobre estudantes TEA’s?*”

“*Não fiz nenhuma formação continuada!*” (P1).

“*Nós temos a EAPE, mas não faço curso. É longe daqui*” (P2).

“*Eu fiz formação a distância e caro. Foi somente leitura e experiência, a prática, porque a EAPE é longe*” (P3).

“*Esse ano não fiz nenhum. Participei de estudos e palestras sobre o assunto. Na EAPE não tive condições, já até me inscrevi, mas é muito disputado, os de 180 horas são os mais disputados, eles poderiam ser mais ampliados na rede, abrir para todos os professores, porque você não sabe quando terá uma turma dessa...*” (P4).

“*Nunca fiz curso na rede é por sorteio, poucas vagas. Os pagos são muito caros. Participo de palestras, encontros e lives na internet*” (P5).

“*Dentro da SEEDF eu nunca participei de nenhuma formação continuada. Sou na rede e não*

tenho nenhuma chance porque a EAPE disponibiliza alguns, mas para conseguir é pelo sorteio e eu nunca fui sorteada. Eu busco formação externa, fiz especializações na área” (P6).

Indagamos também: “ **Que aspectos motivam você buscar uma formação continuada para esse público-alvo? Que aspectos desmotivam?**”

“ Eu nunca fiz nenhum curso nessa área. Até tentei fazer um curso, era para os professores da sala de recursos e só tinha eu de sala Classe Comum Inclusiva. Quando eu tirava alguma dúvida ou falava alguma coisa as outras colegas discordavam de mim. Eu falava de uma visão de sala de aula e as outras falavam de sala de recurso. Então, saí do curso. Desisti!” (P1).

“ Conhecimento como ponto positivo para diminuir meu pavor e a minha frustração com esse aluno... e desmotivado porque a oferta é pouca. E tem que pagar do seu bolso” (P2).

“ Motiva pelo conhecimento para lidar com situações desafiadoras do transtorno. Desmotivada porque mesmo assim fico sozinha só quando você exige que te socorrem (P3).

“ As vezes coloco-me à disposição para aprender porque gosto de ensinar. Mas, o que desanima é a excessiva demanda de trabalho, às vezes, a gente é obrigado a escolher o que fazer com nosso tempo de coordenação” (P4).

Motivada??? Conhecimento para lidar com a diversidade do transtorno que não é fácil. Desmotivada??? Porque falta unidade na escola e a oferta só acontece no sorteio” (P5).

“Motivada porque quero trabalhar com eles de forma efetiva. Desmotiva pela falta de incentivo na SEEDF e nem na escola porque falta apoio para desenvolver um bom trabalho , porque às vezes sozinha é muito difícil” (P6).

A partir dos Gráficos 12 e 13, as Figuras 7 e 8 e as duas perguntas elencadas anteriormente, relacionadas à entrevista semiestruturada, concluímos que em relação às características da formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas concluímos que mais da metade das/os professoras/es não tinham participado de nenhuma formação, nos últimos 5 anos, para trabalhar com esse público-alvo. E os que participaram citaram os cursos da EAPE sobre o TEA, palestras e outras formações.

Em relação à formação continuada docente para trabalhar com as/os estudantes autistas a maioria tem a graduação em Pedagogia (75%), mesmo sendo um curso de característica inicial, como explicitado anteriormente. Também, eles/ elas potencializaram que a formação continuada deveria acontecer nas coordenações pedagógicas (56%) por meio de palestras, encontros e seminários (56%); ambos com a mesma porcentagem. Percebemos que ao mesmo tempo que solicitam atividades práticas para o processo de ensino-aprendizagem da/do discente autista solicitam o conhecimento sobre o transtorno.

Por meio de pontos contraditórios, entre o que motiva e desmotiva em relação a

participação em cursos de formação na Rede de Ensino do DF, para atender as/os estudantes autistas nas Classes Comuns Inclusivas, observamos que as/os docentes efetivas (os) tem interesse em seu aperfeiçoar, mas alguns aspectos os desmotivam como, por exemplo, nas falas: i) a oferta é pouca (P1), (P5) e (P6) ; ii) cursos na EAPE são muito disputados (P4) e por sorteio (5) e (P6); iii) o docente fica sozinho dentro do seu contexto escolar (P3) e (P6); iv) excessiva demanda de trabalho (P4); v) a sede da EAPE é longe (P2) e (P3) vi) cursos particulares caros (P2), (P3) e (P5).

Essas informações são importantes para pensarmos sobre a importância de promover, de fato, maneiras para amenizar os desafios à tríade *formação continuada docente-inclusão escolar-autismo* para efetiva aprendizagem do estudante autista, em uma escola pública inclusiva focada em uma formação continuada docente, no DF, a partir da descentralização da EAPE, criando pólos estratégicos; ampliação no número de vagas para o corpo docente da rede pública de ensino sem o critério de sorteio; já que todas as instituições são inclusivas, estabelecido pela portaria nº 724/2021 da SEEDF.

Propomos também que essa formação continuada seja mais densa- entre a prática e a teoria- em uma proposta de um trabalho pedagógico que valoriza o ser humano e transforma-o, a partir de uma relação práxica, ou seja, “compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico.” (CURADO SILVA, 2019, p.40), transformando não somente a si, mas a realidade concreta. E. além disso, cursos em nível de extensão e especialização acerca do autismo para todas/ todos as/ os docentes já que estamos falando de uma escola inclusiva em atendimento a quase 3000 estudantes, no Ensino Fundamental I, nos Anos Iniciais, nas escolas públicas do DF. Estas constatações podem ser corroboradas com essas respostas à questão: **“O que você sugere para melhorar a formação docente na perspectiva da inclusão escolar de estudantes TEA’s?”**

*“ Primeiro que tenha **formação obrigatória para a rede toda, critério para pegar a turma.** Hoje temos tantos alunos TEA’s, salas inclusivas” (P1).*

*“ Essas turmas tinha de **exigir curso** ou afinidade. Na verdade, **a escola toda** tinha de preparar para receber esses alunos, ter cursos **em todas as Coordenações Regionais de Ensino**” (P2).*

*“ Que realmente a **práxis** e não ficasse só na teoria” (P3).*

*“Preferência é das professoras que tenham estudantes autistas para a **capacitação**, inclusive, os contratos temporários. Assim, o curso seria para **todos da rede, sem sorteio**” (P4).*

*“Formação para **toda a escola** e em **maior número** e **descentralizada** porque eu trabalho no Plano*

e moro em outra região (P5).

“ **Formação e informação** para que possa ficar melhor ainda e desmetificar que a criança TEA é uma criança doente para compreender o trasntorno” (P6).

Nesse contexto, dando continuidade ao nosso estudo, a nossa pesquisa, na questão 5 do questionário, apresentamos a **Tabela 17**, a seguir, para responder questões correlacionadas à formação continuada em relação à inclusão da/do estudante /TEA.

Tabela 17 – Questões correlacionadas à formação continuada/ TEA

Itens correlacionados à formação continuada/ TEA		Não	Sim	Sem resposta	Total
A formação continuada para TEA deve centrar-se em exemplos e exercícios da prática	Qtd.	2	32	2	36
	%	6%	89%	6%	100%
A formação continuada para o TEA tem ocorrida de forma teórica	Qtd.	15	15	6	36
	%	42%	42%	17%	100%
A formação continuada para o TEA deve possibilitar o aprofundamento teórico em relação com a prática	Qtd.	1	34	1	36
	%	3%	94%	3%	100%

Fonte: Estatística (2022).

Na **Tabela 17**, os dados apontaram que a formação continuada para trabalhar com as/os estudantes autistas deve centrar-se em exercícios de prática (89%), somente de forma teórica (42%) e deve possibilitar o aprofundamento teórico em relação com a prática (94%). Neste sentido, que as professoras e os professores da SEEDF quer buscar conhecimento e por isso fazer uma análise ininterrupta em um espaço para atuais questionamentos e saberes. Portanto, refletimos que quando 89% dos docentes quer em um processo de formação continuada docente pela prática estamos propondo um projeto desarticulado de um projeto coletivo institucional, devida à sua proposta prática formativa hegemônica, descaracterizando a proposta da inclusão escolar; a partir das relações sociais e culturais rompendo com o cotidiano. Desse modo, “ a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pela professora e pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação” (CURADO SILVA, p. 25, 2019). Eximindo a/ o docente do ato de criar e se apropriar do ato de ensinar, dando responsabilidade a outrem (CONTRERAS, 2012) e precarizando a sua função docente; limitando-se.

Com diferença de 5%, com 94%, a/o docente das escolas públicas do DF, ao nosso ver intercede por uma formação continuada docente a partir de uma sólida formação teoria-prática corroborando com a profissionalidade na perspectiva da práxis crítico-emancipadora em uma

construção coletiva, respeitando à diversidade dentro da escola e fora dela. Por isso, defendemos para o público-alvo da Educação Especial, no nosso caso, as/os autistas, que qualquer sujeito precisa estar em um processo de apropriação do conhecimento, independente da sua limitação biológica, ou seja, a professora e o professor necessita apropriar-se de conceitos científicos para desenvolver funções naturais e culturais; defendida por Vigotski (1995), no âmbito educacional.

Similarmente, perguntamos sobre **“Qual o melhor formato de uma formação continuada para lhe dar com o estudante TEA?”** e na **Tabela 18** encontramos os seguintes dados: ‘Formação na escola no horário de coordenação’ (69%), ‘Curso de especialização (53%), ‘Curso de curta duração’ (44%), ‘Material paradidático com apostilas’ (39%), ‘Minicurso’ (39%), ‘Curso de longa duração’ (28%) e ‘Outros’ (3%). Portanto, contraditoriamente, destacamos que a maioria escolheu a ‘Formação na escola no horário de coordenação’ (69%) e ‘Curso de especialização’ (53%) como os melhores formatos.

Tabela 18 – Melhor formato para uma formação continuada com TEA

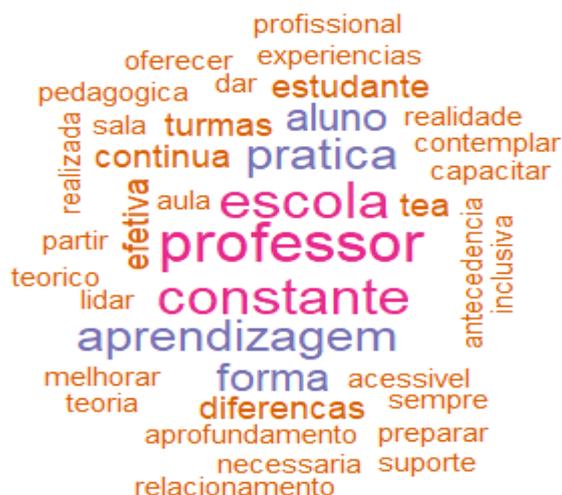
Tipos de melhor formato para uma formação continuada	Qtd.	%
Formação na escola no horário de coordenação	25	69%
Curso de especialização	19	53%
Curso de curta duração	16	44%
Material paradidático com apostilas	14	39%
Minicurso	14	39%
Curso de longa duração	10	28%
Outros	1	3%
Total Geral	99	275%
*percentual sobre 36 - mais de uma resposta possível		36

Fonte: Estatística (2022).

Diante das Tabelas **17** e **18**, a partir da concepção de formação continuada entre epistemologia da prática e a epistemologia da práxis, pontuado em linhas anteriores, houve um equilíbrio entre as professoras e os professores respondentes do questionário. Mas, as/os participantes, na **Tabela 18**, para responder o melhor formato de formação continuada, a/o docente com 69% indica ‘ Formação na escola no horário de coordenação’, sendo uma formação em serviço, sugerindo uma formação por meio do mediatismo, que pode ficar apenas na reflexão da/ na prática, que, inclusive, reduzindo do corpo docente a sua função de ensinar, conduzindo ao novo profissional da educação um sujeito sem criticidade, criatividade e autonomia; permeando pela dualidade na escola: o que faz e o que executa .

Assim, pedimos aos sujeitos que completassem a frase, de forma autônoma, a seguinte frase: *A formação continuada para atender os estudantes TEA's deve...* Ver **Figura 11**. Concluimos que as palavras mais utilizadas foram “constante”, “prática” e “forma de aprendizagem”. Palavras, estas, já discutidas anteriormente.

Figura 11- Nuvem de palavras como deve ser a formação continuada para atender os estudantes autistas



Fonte: Estatística (2022).

Dando continuidade às nossas investigações, fizemos algumas análises associativas em relação ao nosso tema: *formação continuada docente*. Para isso, apresentaremos nas próximas tabelas **19** a **23**.

Para estudar a relação entre a participação em formação continuada docente sobre o TEA nos últimos cinco anos e o trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas construímos gráficos e tabelas dos dados cruzados, além de testes de hipóteses para análise associativa.

Inicialmente, para estudar as diferenças entre o tempo de regência de classe na SEEDF como docente efetiva (o) e a participação em formação continuada nos últimos 5 anos combinamos os dados que se encontram na próxima tabela. Portanto, na **Tabela 19** revelamos que as/os docentes em relação ao tempo de SEEDF, como efetiva (o), em relação à formação continuada em relação TEA: ‘Até 5 anos’ (22%), ‘6 a 10 anos’ (28%), ‘11 a 20 anos’ (19%), ‘21 a 25 anos’ (22%) e ‘Mais de 25 anos’ (8%). Logo, constatamos que as professoras e os professores que mais participaram, proporcionalmente, de alguma formação continuada acerca da temática do autismo foram as/os com 6 a 10 anos de regência de classe na SEEDF, totalizando (44%).

Para verificar se há diferença estatística significativa, realizamos o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.2189. Sendo assim, não podemos rejeitar a hipótese nula e não há associação estatística significativa entre o tempo de SEEDF e a participação em formação continuada/TEA.

Tabela 19 – Tempo de SEEDF versus Participação em formação continuada/ TEA

Tempo de SEEDF vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Até 5 anos	6	30%	2	13%	8	22%
6 a 10 anos	3	15%	7	44%	10	28%
11 a 20 anos	4	20%	3	19%	7	19%
21 a 25 anos	6	30%	2	13%	8	22%
Mais de 25 anos	1	5%	2	13%	3	8%
Total Geral	20	100%	16	100%	36	100%

Fonte: Estatística (2022).

Ainda, a partir da **Tabela 20**, por meio da análise associativa, tempo de Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas versus participação em formação continuada/TEA descortinamos que as professoras e os professores, a partir do cruzamento de dados e resultados, encontramos ‘1 ano’ (13%), ‘2 anos’ (25%), ‘3 anos’ (25%), ‘4 anos’ (6%). E, que os que mais participaram, proporcionalmente, de formação continuada/TEA foram as/os docentes com 5 anos (31%) de tempo de Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas, significando que quanto mais tempo de atuação nessas classes mais o profissional procura informações e conhecimentos em relação ao Transtorno do Espectro autista, afirmando, assim, um contexto político consolidado por meio de políticas públicas no âmbito educacional do DF.

Para verificar se há diferença estatística significativa, realizamos o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.7836, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre o tempo de classe comum inclusiva com estudantes TEA e a participação em formação continuada/ TEA.

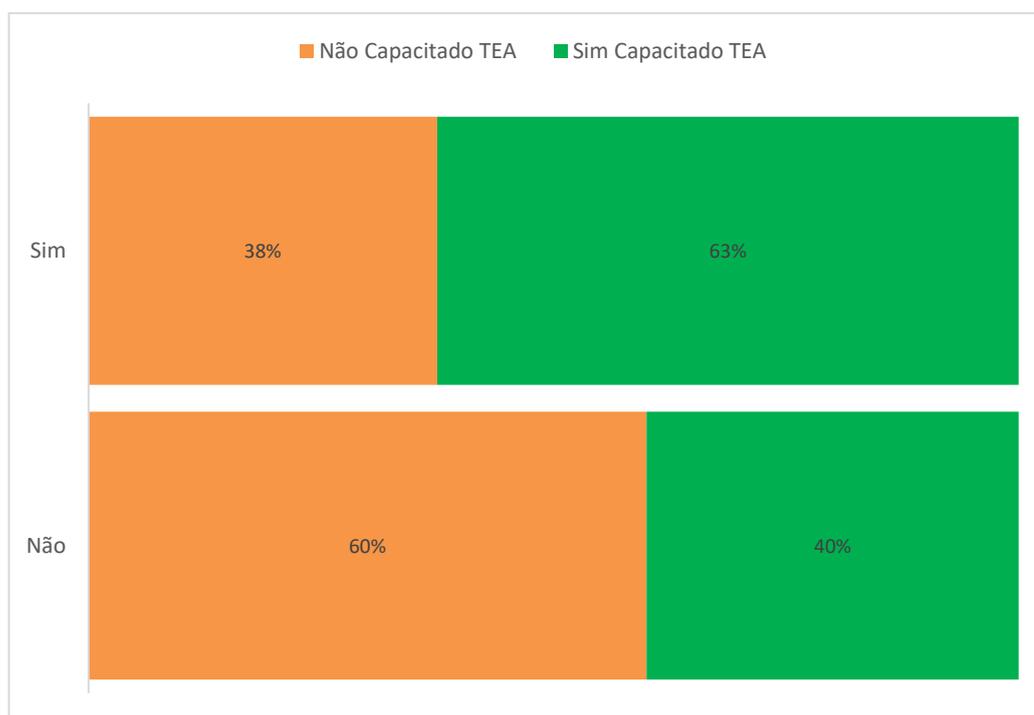
Tabela 20-Tempo de Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas versus Participação em formação continuada /TEA

Tempo de classe comum inclusiva com TEA vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1 ano	5	25%	2	13%	7	19%
2 anos	7	35%	4	25%	11	31%
3 anos	4	20%	4	25%	8	22%
4 anos	1	5%	1	6%	2	6%
5 anos	3	15%	5	31%	8	22%
Total Geral	20	100%	16	100%	36	100%

Fonte: Estatística. (2022).

Por conseguinte, com intuito de analisar as diferenças do sentimento de capacitação para trabalhar na proposta da inclusão escolar com estudantes autistas no espaço escolar segundo a participação em formação continuada TEA, nos últimos 5 anos, combinamos as respostas e no **Gráfico 14** encontramos os dados. Assim sendo, destacamos que as/os professoras/es entrevistadas/os que participaram de formação continuada sobre o autismo se sentem em maioria capazes (63%), contudo, os/as que não participaram de formação continuada a cerca do assunto, em sua maioria, não se sentiam capazes (60%). Portanto, percentuais muito próximos das/ dos docentes que participaram de uma formação continuada em relação à temática sobre o autismo.

Para verificar se há diferença estatística significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.3338, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula e não há associação entre o sentimento de capacitação para trabalhar na proposta da inclusão com estudantes TEA's no espaço escolar e a participação em formação continuada. Como observamos no **Gráfico 15** a seguir.

Gráfico 15– Participação em formação continuada TEA versus Sentimento de Capacitação/ TEA

Fonte: Estatística (2022).

Além do mais, para avaliar o sentimento com o trabalho com estudantes autistas e a participação em formação continuada/TEA cruzamos as respostas e na **Tabela 21** encontramos os resultados. Logo, concluímos que para as/os professoras/es entrevistadas/os que não participaram de formação continuada/TEA os sentimentos mais recorrentes foram ‘Desafiado(a)’ (27%) e ‘Ansioso(a)’ (19%), e para os/as professoras/es entrevistadas/os que participaram de formação continuada/TEA os sentimentos mais recorrentes foram ‘Desafiado(a)’ (32%) e ‘Preocupado(a)’ (19%). Percebemos que o sentimento “desafiado”, apareceu em ambos os casos, quem fez a formação continuada ou não, estão próximos, 5% a diferença. Isso sugere que a/o docente realizando formações ou não, continuam sentido desafiados. Como apresentado na **Tabela 21**, a seguir.

Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, a/o respondente podia escolher mais de uma alternativa para os sentimentos associados ao trabalho pedagógico com estudantes autistas.

Tabela 21 – Sentimento no trabalho com estudantes TEA's versus participação em formação continuada/ TEA

Sentimento trabalho TEA vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Abandonado(a)	1	1%	1	2%	2	2%
Ansioso(a)	13	19%	7	14%	20	17%
Desafiado(a)	18	27%	16	32%	34	29%
Desanimado(a)	3	4%	1	2%	4	3%
Feliz	5	7%	6	12%	11	9%
Irritado(a)	2	3%	1	2%	3	3%
Motivado(a)	8	12%	6	12%	14	12%
Preocupado(a)	12	18%	9	18%	21	18%
Realizado(a)	3	4%	1	2%	4	3%
Resistente	0	0%	1	2%	1	1%
Triste	2	3%	1	2%	3	3%
Total Geral	67	100%	50	100%	117	100%

*mais de uma resposta possível

Fonte: Estatística (2022).

Outrossim, para avaliar o sentimento de realizações com o trabalho com estudantes autistas e a participação em formação continuada combinamos as respostas e na **Tabela 22** encontramos os resultados. Logo, concluímos que para as/os docentes entrevistadas/os que não participaram de formação continuada/TEA os sentimentos de realizações mais recorrentes foram 'A aprendizagem' (24%) e 'A descoberta' (21%), e para os/as professores/as entrevistados/as que participaram de formação continuada/TEA os sentimentos mais recorrentes foram 'A aprendizagem' (23%), 'O carinho' (16%) e 'O respeito' (16%). Observe na **Tabela 22** abaixo.

Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, o/a respondente podia escolher mais de um alternativa para os sentimentos de realizações associados ao trabalho com estudantes autistas.

Tabela 22 – Realizações no trabalho com estudantes TEA's versus participação em formação continuada/ TEA

Realizações trabalho TEA vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
A aprendizagem	15	24%	16	23%	31	23%
A descoberta	13	21%	10	14%	23	17%
A identificação	2	3%	5	7%	7	5%
O acolhimento	11	17%	10	14%	21	16%
O carinho	12	19%	11	16%	23	17%

O reconhecimento	4	6%	6	9%	10	8%
O respeito	6	10%	11	16%	17	13%
Total Geral	63	100%	69	100%	132	100%

*mais de uma resposta possível

Fonte: Estatística (2022).

A respeito da comparação entre a participação em formação continuada/TEA e as questões correlacionadas à formação continuada em relação à inclusão da/do estudante autista cruzamos os dados e os resultados, na **Tabela 23**, registramos. Portanto, concluímos que para ‘A formação continuada para TEA deve centrar-se em exemplos e exercícios da prática’, tanto para aqueles que participaram (94%) como para aqueles que não participaram (84%) em maioria responderam que ‘*sim*’ deve centrar-se em exemplos e exercícios da prática. Ademais, para ‘A formação continuada para o TEA tem ocorrida de forma teórica’ a opinião divergiu percentualmente para os dois grupos. Por último, ‘A formação continuada para o TEA deve possibilitar o aprofundamento teórico e uma relação com a prática’, tanto para aqueles que participaram (100%) como para aqueles que não participaram (90%) em maioria responderam que não.

Para verificar se há diferença estatística significativa entre participação em formação continuada/TEA e as percepções de itens correlacionados à formação continuada em relação à inclusão do estudante autista realizamos testes Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ para todos as categorias sugeridas, os p-valores encontram-se também na Tabela 18. Portanto, concluímos que a opinião sobre a formação continuada para o TEA tem ocorrida de forma teórica (p-valor = 0,045) apresentou significância estatística para a participação em formação continuada /TEA, ou seja, as opiniões divergiam para este item de acordo com a participação ou não em formação continuada /TEA, já para os demais itens as opiniões não divergiam.

Tabela 23 – Participação em formação continuada TEA versus Questões correlacionadas à formação continuada TEA

Participação em formação continuada TEA vs itens correlacionados à formação continuada TEA		Não		Sim		Sem Resposta		Total		P valor
		Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	α 10%
A formação continuada para TEA deve centrar-se em exemplos e exercícios da prática	Não	1	5%	17	85%	2	10%	20	100%	0,743
	Sim	1	6%	15	94%	0	0%	16	100%	
	Total	2	6%	32	89%	2	6%	36	100%	
A formação continuada para o TEA tem ocorrida de forma teórica	Não	7	35%	7	35%	6	30%	20	100%	0,045
	Sim	8	50%	8	50%	0	0%	16	100%	
	Total	15	42%	15	42%	6	17%	36	100%	

A formação continuada para o TEA deve possibilitar o aprofundamento teórico e uma relação com a prática	Não	18	90%	1	5%	1	5%	20	100%
	Sim	16	100%	0	0%		0%	16	100%
	Total	34	94%	1	3%	1	3%	36	100%

1,000

Fonte: Estatística (2022).

Por fim, para analisar o melhor formato de uma formação continuada para lhe dar com a/o estudante autista em relação a participação em formação continuada combinamos os dados das respostas que se encontra na **Tabela 24**. Portanto, concluímos que para aqueles que participaram de alguma formação continuada, nos últimos 5 anos, e, também, para aqueles que não participaram o formato que mais citaram foi a ‘Formação na escola no horário de coordenação’ (22%).

Não foi possível realizar o teste de associação para o cruzamento por não atender o pressuposto de independência, visto que, o/a respondente podia escolher mais de um alternativa para o melhor formato de uma formação continuada.

Tabela 24– Melhor formato de uma formação continuada vs Participação em formação continuada/ TEA

Melhor formato de uma formação continuada vs Participação em formação continuada TEA	Não		Sim		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Curso de curta duração	10	17%	6	15%	16	16%
Curso de especialização	11	19%	8	20%	19	19%
Curso de longa duração	6	10%	4	10%	10	10%
Formação na escola no horário de coordenação.	13	22%	9	22%	22	22%
Formação na escola no horário de coordenação.	0	0%	3	7%	3	3%
Material paradidático com apostilas.	9	16%	5	12%	14	14%
Minicurso	8	14%	6	15%	14	14%
Outros: Vídeos	1	2%	0	0%	1	1%
Total Geral	58	100%	41	100%	99	100%

*mais de uma resposta possível

Fonte: Estatística (2022).

Após a análise associativa, em relação a participação em formação continuada docente sobre o TEA nos últimos cinco anos e o trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's não houve diferença estatística significativa para o tempo de regência de classe na SEEDF, como docente efetiva (o), e, para o tempo de Classe Comum Inclusiva com estudantes autistas. No entanto, destacamos que as professoras e os professores mais experientes foram os/as que mais participaram, proporcionalmente, de alguma formação continuada TEA nos últimos cinco anos.

Por dedução, concluímos que apesar das diferenças do sentimento de capacitação para trabalhar na proposta da inclusão com estudantes autistas, no espaço escolar, segundo a participação em formação continuada, nos últimos 5 anos, não apresentou diferença estatística, percentualmente, os/as professores/as entrevistados/as que participaram de formação continuada se sentiam, em maioria, capazes e, as/os que não participaram de formação continuada em maioria não se sentiam capazes.

Diante desse contexto, os sentimentos mais recorrentes foram “desafiado(a)” e “preocupado(a)”. As realizações mais recorrentes foram ‘a aprendizagem’, ‘o carinho’ e ‘o respeito’, enquanto, as dificuldades mais recorrentes foram lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar, ensinar os conteúdos de acordo com a adaptação curricular, lidar com as famílias dos estudantes autistas e ter comunicação com as/os estudantes com esse público-alvo com maior comprometimento. As estratégias mais recorrentes foram desenvolver atividades lúdicas e utilizar materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece.

Concluímos, concomitantemente, também, para as/os docentes que não participaram de formação continuada, nos últimos 5 anos, os sentimentos mais recorrentes foram “desafiado(a)” e “ansioso(a)”, enquanto, as realizações mais recorrentes foram a aprendizagem e a descoberta. As dificuldades mais recorrentes foram lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula e compreender as especificidades do transtorno.

Em relação a participação em formação continuada, nos últimos 5 anos, e a opinião da possibilidade da formação continuada tê-los preparado para atuação como docente junto às/ aos estudantes autistas, na escola inclusiva no DF, concluímos que as professoras e os professores que participaram de formação continuada acreditavam, em sua maioria, que a formação realizada os preparou para atuação como docente junto a esse público-alvo, assim sendo, apresentou associação estatística significativa.

Em seguimento, a respeito da comparação entre a participação em formação continuada e as questões correlacionadas à formação continuada em relação à inclusão do estudante autista concluímos que para a formação continuada para TEA centrar-se em exemplos e exercícios da prática houve uma homogeneidade de opiniões e as respostas, independente da participação em formação continuada, em maioria, foi ‘*sim*’. E para a formação continuada para o TEA deve possibilitar o aprofundamento teórico e uma relação com a prática em maioria foi ‘*não*’.

Ademais, a formação continuada para o TEA tem ocorrida de ‘forma teórica’ a opinião divergiu percentualmente para os dois grupos e apenas este item apresentou significância estatística para a participação em formação continuada TEA, visto que, para os demais itens as

opiniões não divergiam. Por fim, concluímos, também, que independente da participação em formação continuada TEA, nos últimos 5 anos, o formato que os/as respondentes mais citaram sucedeu à formação na escola no horário de coordenação, pautadas, contraditoriamente, em espaços que permitem formações aligeiradas e pragmáticas interpostas pelas propostas do capital para um mercado competitivo, quando este pede o aprofundamento dos cursos oferecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) em nível de mestrado, pertencente à linha de pesquisa-Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Essa investigação está relacionada à construção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPEFAPe). Fomentando um dos projetos que compõe à Linha 3 de pesquisa “Formação Continuada: Estudos de Concepções”.

Esta, teve como o objetivo geral *analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas Classes Comuns Inclusivas, nos Anos Iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades e como objetivos específicos* i) - Conhecer e categorizar as produções científicas realizadas em suas potencialidades e limitações para o fortalecimento do objeto de pesquisa; ii) identificar as concepções de formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA’s; iii) investigar como as professoras efetivas e os professores efetivos vivenciam a formação continuada no trabalho docente em relação à perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA’s ofertadas pela rede pública de ensino do DF.

Para apreendermos o objetivo geral dessa pesquisa, realizamos um trabalho investigativo que sucedeu-se a partir de uma realidade concreta que suscitou não ficar na aparência mas, mergulhar na essência, correlacionada a tríade ***formação continuada docente-inclusão escolar-autismo*** experienciando o método Materialismo Histórico-Dialético, permitindo conhecer e interpretar a realidade a cerca da temática proposta. Nesse bojo, também, centramos no aporte da Teoria Histórico-Cultural que nos oportuniza a pensar que a/o estudante autista se constitui como um sujeito histórico-social no contexto da educação inclusiva, real e necessária.

A apreensão desta, ocorreu na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os partícipes, contamos com 36 professoras efetivas e/ ou professores efetivos, que desempenharam às suas atividades pedagógicas nas Classes Comuns Inclusivas, no ano letivo de 2022, em atendimento às/aos estudantes autistas nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE’s) Ceilândia e Plano Piloto. Para a coleta de dados, o percurso metodológico realizamos em dois deslocamentos: a aplicação de questionários e a realização da entrevistas semiestruturadas.

Para responder a vários questionamentos durante a minha atuação como professora dos

Anos Iniciais, nas escolas públicas do DF e buscando levantar possibilidades e delimitação da formação continuada docente na atuação na perspectiva da educação inclusiva com estudantes autistas, o primeiro elaborado para a aproximação do objeto adviu do Estado do Conhecimento que advém da necessidade de mapear e argumentar cientificamente a cerca do objeto de pesquisa, afim de subsidiar o estudo e identificar entraves e possibilidades a partir de categorias centrais: i) políticas públicas da inclusão escolar; ii) trabalho docente quanto à prática docente e a organização do trabalho pedagógico; iii) ser professor na perspectiva da inclusão com estudantes autistas.

Conforme a materialidade do Estado do Conhecimento, compreendemos que a categoria do conhecimento que mais apareceu em relação a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas vem sendo a epistemologia da prática, que há defesa da ação-reflexão-ação inspirados nos autoras e nos autores contemporâneos, por exemplo, TARDIF (2002), GATTI (2009), NÓVOA (1995, 1999), entre outros. Ainda assim, por apresentarem aproximação epistemológicas, foram citados FREIRE (1983), CONTRERAS (2002) por trazerem em seus trabalhos, a prática, mas preservam em uma formação emancipadora, crítica e dialógica.

Dando continuidade ao estudo, para a compreensão e análise histórica dos caminhos epistemológicos a cerca da formação continuada de professoras e de professores no Brasil, contexto da materialidade do trabalho docente, compreendida por três protótipos; a teoria, a práxis e a prática, perpassando por uma concepção polissêmica e contraditória, como foma distintas de formação docente, que apresenta a distinção dos papéis sociais de quem pensa e quem executa.

Em consonância a isso, por vezes, a proposta da educação inclusiva pautada por políticas públicas internacionais, nacionais e distritais segue no âmago de uma sociedade capitalista sob o ápice neoliberal na posse de Organismos Internacionais, marcadas pelos avanços e retrocessos, devido às suas descontinuidades em relação a interesse políticos nos âmbitos federal, estadual e municipal, no caso, distrital.

A proposta da escola inclusiva é uma realidade. Por conseguinte, a transformação no âmbito educacional se faz necessária, não somente com intuito de responder políticas públicas, mas para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação pela oferta de serviços educacionais e de recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras. E, além disso, oportunizar a diversidade humana na constituição de sujeitos históricos e culturais respeitados pela sua singularidade e potencialidade no processo de ensinagem e aprendizagem e, concomitantemente, a inserção social.

Devida a diversidade no contexto educacional, a formação continuada docente é um dos desafios da atualidade por isso se faz necessário conhecer condicionantes teóricos, práticos e práxicos para receber as/os estudantes público-alvo da Educação Especial, entre eles, as/os autistas. O Direito à Educação dessas crianças requer conhecimentos sólidos para definir a escola que queremos para potencializar a aprendizagem e a socialização. Portanto, a função da escola é ensinar respeitando às diferenças permeadas pela luta da igualdade, pela equidade e pela humanização na valorização das relações humanas, com respeito, independente de diagnóstico, construindo uma escola, de fato, laica, democrática e inclusiva.

Diante do exposto, as professoras efetivas e os professores efetivos da Educação Básica do DF, nas Classes Comuns Inclusivas, em atendimento às/aos estudantes autistas no âmbito público do Ensino Fundamental I, ao responderem às questões do questionário e da entrevista semiestruturada a partir de um deslocamento analítico interpretativo trouxeram registros concretos a partir de três eixos dialéticos: : i) Ser professor (a) na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas; ii) Marcas do trabalho docente inclusivo em atendimento aos estudantes autistas: ensinar e aprender; iii) Formação continuada para o exercício da docência com estudantes autistas: possibilidades e desafios.

Destarte, com o intuito de aproximação do nosso objeto de pesquisa, iniciamos compreendendo o percurso que os sujeitos partícipes desse estudo que são providos de múltiplas determinações, cultural, histórica, social e econômica, pontos relevantes para a compreensão das marcas construídas historicamente, entre a objetividade e a subjetividade.

Os dados apontaram que as professoras efetivas e os professores efetivos em relação a proposta da educação inclusiva em atendimento as/os estudantes autistas, no DF, se torna desafiadora, entre tensões e ambiguidades. Visto que necessita melhoramento nas barreiras em relação a aprendizagem do estudante a partir de um trabalho coletivo, diálogo entre a escola e a comunidade, com o intuito de intervenção nas alterações de socialização e comportamento das/dos estudantes autistas.

O trabalho docente inclusivo em atendimento às/aos estudantes autistas, nos revela que as/os docentes que atuam nas Classes Comuns Inclusivas apontam um processo de profissionalização tardia desse/ dessa professor (a) nessas classes e estima-se à sua pouca experiência. Apesar da escolha dessas turmas, de forma consciente, pela constituição de um número reduzido de estudantes a/o docente não compreende como se dá essa organização e sujeitam-se a trabalhar, na configuração dessas salas com os estudantes autistas, mesmo necessitando aprimoramento quanto à estrutura física: acesso adequado para as/os estudantes TEA's em relação a portas, rampas e portas largas e localização das salas.

Quanto à formação continuada docente, o tema dessa pesquisa, a metade das professoras e dos professores participantes dessa pesquisa capacitados em trabalhar com esse público-alvo, justificada pela realização de cursos em nível *Latu Sensu*, pós-graduação, custeado pela categoria. E, outros 50% suscitaram pela falta de formação continuada, número elevado de estudantes apesar da redução e cursos superficiais que limitam a compreensão do transtorno. Apesar que, contraditoriamente, vão se constituindo por marcas subjetivas “desafiados”, “preocupados” e “ansiosos”, mas ao mesmo tempo se sentem em um processo, de “aprendizagem” e “descoberta” ao realizar o seu trabalho pedagógico com estudantes autistas, marcadas (os) pelo sentimento de humanização em meio ao processo histórico.

Ainda, apontamos que a/o docente que trabalha com esse público-alvo apesar de ter salientado que as suas estratégias e os seus recursos utilizados são as atividades pedagógicas com a produção de material específico e atividades lúdicas, também, utiliza atividades por meio de cópias; apesar, de na sua maioria subsidiar o seu trabalho pedagógico em um insuficiente embasamento teórico unidas à prática, portanto, permeados por um contexto pragmático. Apesar disso, constatamos que essa/esse docente almeja por conhecimento, mas, por vezes, se sentem impossibilitadas (os) por questões financeiras, de locomoção e excessiva demanda de trabalho.

Por fim, com o intuito de ampliação quanto a oferta de uma formação continuada na perspectiva da inclusão em atendimento às/aos estudantes autistas, dada a dificuldade de locomoção e financeira, sugerimos: i) descentralização da EAPE criando pontos estratégicos; ii) ampliação do número de vaga para o corpo docente da rede pública de ensino sem o critério de sorteio, já que todas as instituições são inclusivas, para realização em cursos na EAPE; iii) formação seja mais densa, entre a prática e a teoria, em uma proposta de um trabalho pedagógico que valorize o ser humano e transformá-o, em uma relação praxica; iv) oferta de cursos em nível de extensão e especialização acerca do autismo para todas/ todos as/ os docentes, já que no momento atual, uma escola inclusiva, tem atendimento a quase 3000 estudantes, no Ensino Fundamental I, nos Anos Iniciais, nas escolas públicas do DF.

Portanto, almejamos que nossa investigação tenha colaborado para o enriquecimento da formação continuada, apontando inúmeros e novos diálogos para a efetivação da inclusão escolar das/dos estudantes autistas, no âmbito educacional da capital federal do país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PAOLI, Joanna de; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa A. de; LIMA, Maria do Socorro Martins. (org.) **Diversidade e Inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** Curitiba: Editora CRV, 2022.

ANFOPE. Associação pela Formação dos Profissionais da Educação. Disponível: <http://www.anfope.org.br/>

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 1 junho 2021.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência.** In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001. / Acesso em: 28 out. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e Negação do Trabalho.** São Paulo: Boitempo. 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 3ª Edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de tese e dissertações. 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 junho 2021.

BIALER, Marina; VOLLLOLINI, Rinaldo. **Autismo: História de um Quadro e o Quadro de Uma História.** Acesso em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 27 de dez. 1961. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11/08/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Mundial de Educação para Todos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Brasília, DF, março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Coordenadoria Nacional para Interação da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 9 set.2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Mundial de Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Brasília, DF, março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669-0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 set.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação- Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 – Lei Berenice Piana**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 de set. 2021.

BRASIL. Secretaria Geral- Subsecretaria de Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.138/2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que

estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 3 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Programas e Ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-acoes-semespii>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação Especial- **PNEE/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Inclui especificidades do TEA no censo demográfico/ 2019. **Lei nº 13.861/2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Educadores MEC: Lev Semionovicich Vigostki**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) Recife: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. **Pela Inclusão: os Argumentos Favoráveis à Educação Inclusiva e pela Inconstitucionalidade do Decreto 10.502**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022. Acesso em: <https://alana.org.br/pela-inclusao/>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas Especiais de Formação Pedagógica/ 1997**. Resolução CNE/CP nº 2 de junho de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: nov de 2021.

BRITO, Lúcia Helena de; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro de; SILVA, Sirneto Vicente da. **Formação de Professores e Prática Docente: Uma Reflexão à Luz do Pensamento Crítico Marxista**. Revista Dialectus: p. 150-168, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes Para a Formação Continuada na Perspectiva dos Professores, educação, revista 36, 2020. <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Noronha,%20Daisy%20Pires> Acesso em: 23 agosto 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a Uma Nova Didática**. In: Candau, Vera Maria; Lelis, Isabel Alice. Petrópolis. 5ª edição. Editora Vozes: 1993.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcanti de; MENDES, Patrícia Adorno. **A Trajetória da LDB: Um Olhar Crítico Frente à Realidade Brasileira.** Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira. Acesso em: 9 set. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos Professores.** Trad. Sandra Tabucco. Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Célio Juvenal. **A Formação do Padre Jesuíta no Século XVI.** Série Estudos. Campo Grande-MS, n. 20, p. 79 a 96, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/425>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta da Silva Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. **Formação de Professores na Perspectiva Crítica: Resistência e Utopia.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação dos Professores: Perspectiva Crítica Emancipadora.** Revista Ciências Humanas.v.8, nº 2, p. 121-135, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação dos Professores: Perspectiva Crítica Emancipadora.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta da Silva Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva crítico- emancipadora.** 1ª edição. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta da Silva Pinheiro Cordeiro. **A (de) formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular.** In UCHOA Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Sousa (Orgs.) **Diálogos Críticos: Reformas Educacionais: Avanço ou Precarização da Educação Pública?** Porto Alegre, RS: Editora Pi, 2020 (p.102-122)

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente: Profissionalidade Docente em Análise.** Curitiba: Appris, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A Construção do Campo da Pesquisa sobre a Formação de Professores.** Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade. Salvador/BA, v.22, n.40, p.145-154, jul/dz.2013.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 2/2020 – CEDF. Publicada no DODF nº 242, de 24 de dezembro de 2020. Acesso em: https://www.educacao.df.gov.br/wp conteudo/uploads/2021/01/Resolucao_02_2020_CEDF_n

ormas-e-diretrizes-para-educ-basica.pdf. Acesso em: 29 abril 2022.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. **Orientação Pedagógica:** Educação Especial. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105/2013 e na Portaria nº 259/2013, artigos 39 e 40 Dispõe sobre a instituição interessada em se habilitar a fornecer cursos de formação aos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal deverá encaminhar à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília. Disponível em: <https://eape.se.df.gov.br/cursos-validados-pelo-eape-relacao-das-instituicoes/>. Acesso em: 18 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 72, de 18 de fevereiro de 2021. Aprova as normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3d9b87fb27ac49e1922f3a903c4e832f/Portaria_72_18_02_2021.html. Acesso em: 16 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Resolução CEDF nº 1/2012. Estabelece normas para a Educação Especial, no Sistema de Ensino no Distrito Federal e das outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília/ DF. Disponível: http://cedf.se.df.gov.br/images/resol_1_2012.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília/ DF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília/DF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/estrategia-de-matricula-2/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação-**EAPE**. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/> Acesso em: 29 de jan. de 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria da Pessoa com Deficiência/ Histórico**. Disponível em: <https://www.sepd.df.gov.br/historico/>. Acesso em: 2 de maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. Lei Distrital 3.218/ 2003. Brasília/DF. Universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html. Acesso em: 05 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. TCDF. **Lei Distrital nº 4568/2011**. Brasília/ DF. Institui a obrigatoriedade de o Poder Executivo proporcionar tratamento especializado, educação e

assistência específicas a todos os autistas, independentemente de idade, no âmbito do Distrito Federal. Disponível em:
ww.tc.df.gov.br/sinj/Norma/68573/Lei_4568_16_05_2011.html#:~:text=O%20veículo%20que%20estiver%20conduzindo,reservadas%20às%20pessoas%20com%20. Acesso em: 05 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. **Resolução nº 01/2017**. Resolve estabelecer normas para Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Acesso em:
ww.tc.df.gov.br/sinj/Norma/68573/Lei_4568_16_05_2011.html#:~:text=O%20veículo%20que%20estiver%20conduzindo,reservadas%20às%20pessoas%20com%20. Acesso em 05 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. Lei Distrital nº 5.499/ 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Acesso em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5.499_2015_PDE_.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. Lei Distrital nº 6.637/2020. **Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal**. Acesso em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei_6637_20_07_2020.html. Acesso em: 5 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. **Decreto nº 41.184/2020**. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal e dá outras providências. Acesso em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=42e3606f23db446ea904a33851104fdd. Acesso em: 5 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. **Lei Distrital nº 6.642/2020**. Dispõe sobre a instituição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Ciptea e dá outras providências. Disponível em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=10287b8de5c74716806c58131a6536c1#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20da,Cip. Acesso em: 6 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. **Lei nº 6945/2021**. Dispõe sobre a prioridade de atendimento às gestantes, às lactantes, às pessoas acompanhadas de criança no colo, aos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, às pessoas com deficiência, às pessoas com obesidade grave ou mórbida, às pessoas que se submetem a hemodiálise, às pessoas com fibromialgia, às pessoas portadoras de neoplasia maligna e às pessoas com transtorno do espectro autista – TEA. Disponível em:
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=420213#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20prioridade%20de%20atendimento%20%C3%A0s%20gestantes%2C%20%C3%A0s%20lactantes,pessoas%20com%20fibromialgia%2C%20%C3%A0s%20pessoas...> Acesso em 06 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. **Lei nº 6.925/2021**. Dispõe diretrizes a serem observadas na formulação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, no Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/bde90df141bc40068ed4fa86ada0f4b7/Lei_6925_2021.html. Acesso em: 8 dez. 2022.

DUARTE E SILVA, Lueli Nogueira. **Formação de Professores Centrada na Pesquisa: os Embates entre Teoria e Prática**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1630_int.pdf. Acesso em: agosto 2022.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Aprendendo a ser professor (a) no século XIX: Algumas Influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.3 p. 465-480, set./ dez., 2011.

ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/endipe>. Acesso em: 7 junho 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenzi Seki; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; ÁVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos Professores na Formação para o Capital**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio de 2022.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de Crianças Autistas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o Desafio da Formação de Professoras**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias**. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/05/Reforma-Empresarial-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FUNES, María Laura Grosso. **El Autismo en los Manuales Diagnósticos Internacionales: Cambios y Consecuencias en las Últimas Ediciones**. Disponível em: <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6391>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. AUTISMO: Guia Completo para Entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVersos, 2018.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho Autista: Guia para lidar com Comportamentos Difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, Camila Itiikawa; OLIVEIRA, Odisséia Boaventura de. **A Epistemologia da Formação Docente Professada nas Pesquisas**. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_13/e13-09.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

GIOLO, Suely Ruiz. **Introdução a Análise de Dados Categóricos com Aplicações**. São Paulo: Blucher, 2017.

GONZÁLES, Osvaldo Hernández; CONTRERAS, Rosario Spencer; LEYVA, Inalvis Gómez. **La Inclusión escolar Educando con TEA desde la Concepción Histórico-Cultural de Vygotky**. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214. Acesso em: 21 agosto 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo-técnico-Censo Escolar-2021-pdf. MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de Uma Política Nacional**. Curitiba: Ed. UTFPR. Educar em Revista. Nº19. p. 61-79 jul/set, 2011.

KAWAMURA, Lili. **EducaçãoTecnicista**. In: Novas Tecnologias e Educação. São Paulo, 1990. p.35 a 47. Disponível em: https://aprender3.unb.br/pluginfile.php/2107603/mod_resource/content/1/KAWAMURA%2C1990.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

KRIPTA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Caracterização**. Revista de Investigaciones- UNAD- volume 14. Número 2. Bogotá-Colômbia. Jul/dez, 2015.

KOSSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANTOAN, maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?**São Paulo: Summus, 2015.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um Percorso pela Psiquiatria Infantil: dos Antecedentes Históricos à Origem do Conceito de Autismo**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83866>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MARTINS, Claudete da Silva Lima; MACHADO, Thainá Pedroso; BRIZOLLA, Francéli; RODRÍGUES, Rita de Cássio Morem. **Tertúlias Pedagógicas Inclusivas: Promovendo a Formação de Professores Sobre o TEA**. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E XI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, Rio de Janeiro: 2018. Disponível em:

<https://proceedings.science/cbee7/papers>. Acesso em: 5 de agosto de 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Pontes, 2002.

MAZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Córtez, 2011.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Maurício. **Grasmsci e Educação Especial**. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2019.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. **A Formação Continuada de Professores (as) no Brasil: no Século XX ao Século XXI**. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>. Acesso em 4 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEZES, Michelle Muniz Garriga de. **A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo nas Escolas Regulares de Rinsino: a inclusão e os desafios para a formação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DEENSINO – ENDIPE, 2020. **Anais [...]** Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ, 2020. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/endipec>. Acesso em: 7 junho 2021.

NORONHA, Maria Olinda. **Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora**. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 20 set. 2022

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, José Paulino Orgs. **Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora**. In: Régis Henrique dos Reis Silva. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_pedagogia_hist_rico_critica. Acesso em: 02 junho 2022.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação dos Professores da Educação Especial no Brasil: Propostas em Questão**. In: Fabíola Borowsky. Florianópolis, Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: Teoria e Prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora**. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 8 de ago. De 2022.

NÓVOA, António. **Formação Docente e Profissão Docente**. In NÓVOA, António. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

OLIVEIRA Janiby Silva de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; ROCHA, Carlos José Trindade da. **Formação dos Professores e Saberes sobre Autismo em Classes Comuns de Escolas Públicas**. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E X ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers>. Acesso em: 5 de agosto 2021.

ORSO, Paulino José. **O Desafio da Formação do Educador na Perspectiva do Marxismo**. Revista HISTEDBR Online. Campinas, São Paulo, nº especial, p. 58-73, 2011. Acesso em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639895>. Acesso em 4 jan. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão: os Desafios da Diferença no Processo de Ensinar e Aprender**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). **Para Além da Educação Especial: Avanços e Desafios de uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2014.

QUINTÃO, Cassiana Saraiva; MORAIS, Eduarda de Souza. **Formação de Professores e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática**. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E XI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers>. Acesso em: 5 de agosto de 2021.

RIOS, Terezinha Azêvedo. **Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional**. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 de jan. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas do “Tipo Estado da Arte” em Educação**. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, Jéssica; MACHADO, Letícia Vier; DOMINGUES, Eliane. **Um Olhar Psicanalítico acerca do autismo: Revisão Bibliográfica**. Disponível em: ... Acesso em: 18 jun. 2022.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o Paradigma da Próxima Década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Como Chamar as Pessoas com Deficiência (2013)**. Disponível em: <http://www.tjes.jus.br/wp-content/uploads/Como-chamar-as-pessoas-com-defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 5 dez. De 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A Pedagogia Crítica Contra a Barbárie**. 1ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associado, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEWALD, Silvana. **A Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da Inclusão de Alunos com TEA**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – UNIOESTE, Paraná, 2020.

SIELO BRASIL. **Critérios, política e procedimentos para a admissão de periódicos na coleção SIELO Brasil**. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Noronha,%20Daisy%20Pires> Acesso em 23 agosto 2021.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e Fundamentos**. Curitiba: 1ªed., Editora IBPEX, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Tadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: FONTANAR, 2012.

SILVA, Andréa Vilela Maíra da. **A Pedagogia Tecnista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro**. Revista On-line, Campinas, nº 70, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/0>. Acesso em 22 jul. 2022.

SILVA, Edileuza Fernandes. **O Planejamento no Contexto Escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. Avaliação: Interação com trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SKINNER, Burrhus Frederic. **A Ciência da Aprendizagem e da Arte de Ensinar**. In: Tecnologia do ensino. São Paulo: Helder, 1972, p. 46-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição (org.). **Diálogos Críticos: BNCC, Educação, Crise e Luta de Classes em Pauta**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/07/10/livro-dialogos-criticos-e-bncc/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

UFSCAR- EDUCAÇÃO ESPECIAL. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br>. Acesso em: 3 ago. de 2021.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2ªed. São Expressão Popular,2011. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos. **Formação de Professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002425120>. Acesso em: 7 nov. De 2022.

VILLELA, H. O. S. . A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de Defectologia. Madrid. 1995.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Problemas da Defectologia**. Org. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO



Universidade de Brasília – UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ
Faculdade de Educação – FE
Curso de Mestrado

PESQUISA: Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes/ TEA dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

MESTRANDA: Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos/ E-mail: kau-gui@hotmail.com

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva/ E-mail: Katiacurado@unb.br

Prezada professora e/ou professor,

Nós, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos e a professora doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva pesquisadoras da Universidade de Brasília – UnB estamos realizando um estudo intitulado: ***FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR COM ESTUDANTES/ TEA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL*** que tem por objetivo geral *analisar o processo de formação continuada das professoras e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas classes comuns inclusivas, nos anos iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.*

Ressaltamos que a sua participação é voluntária e que as informações não serão identificadas e os resultados serão divulgados na plataforma de acesso livre pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A aceitação em responder o questionário e/ou entrevista salienta, ainda, o *consentimento esclarecido* dessa condição de sigilo e uso dos dados coletados para fins, exclusivamente, acadêmico-científicos.

Vale ressaltar, que não há despesas e nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Desde já agradecemos pela participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos!

Atenciosamente,
Kátia Curado e Cláudia Costa

NOME:.....**DATA:**

ESCOLA:.....

CRE:.....

CICLO/PERÍODO DE ATUAÇÃO:

ASSINATURA: **E-MAIL:**

TENHO INTERESSE PELO RESULTADO DESSA PESQUISA () SIM ()

APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS: QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



Universidade de Brasília- UnB
Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação – FE

PESQUISA: Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes/ TEA dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

MESTRANDA: Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos/ E-mail: kau-gui@hotmail.com

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva/ E-mail: Katiacurado@unb.br

Prezada professora, prezado professor,

Com o intuito de responder o objetivo geral dessa pesquisa: *analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas classes comuns inclusivas, nos anos iniciais, com estudantes autistas buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.*

Ressaltamos que a sua participação será voluntária e que as informações obtidas nesse questionário serão sigilosas e a divulgação será realizada pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para fins acadêmico-científicos.

Desde já agradecemos a sua colaboração! E colocamo-nos à disposição para quaisquer informações sobre o desenvolvimento deste trabalho.

Atenciosamente,
Cláudia Costa e Kátia Curado

- ✓ **COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO:**
- ✓ **CICLO/PERÍODO DE ATUAÇÃO:**
- ✓ **DATA:**.....

EIXO 1- Perfil do Entrevistado

1.De acordo com o gênero, você considera-se:

- () Feminino
- () Masculino
- () Outro. Qual?

2.Qual é a sua idade?

- () Até 20 anos

- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos
- De 46 a 50 anos
- Mais de 51 anos

3.Qual a sua formação na graduação?

- Pedagogia Presencial EAD
- Outro curso. Qual?..... Com complementação pedagógica Presencial
 EAD
- Outro curso. Qual? Sem complementação pedagógica Presencial
 EAD

4.Qual a sua formação acadêmica na pós-graduação?

- Especialização. Em:.....
- Mestrado. Em:
- Doutorado. Em:
- Pós-Doutorado. Em:.....

5.Tempo de regência de classe na SEEDF como docente efetivo:

- Até um ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

6.Desses anos de regência de classe, quantos anos você já trabalhou com classe comum inclusiva com estudantes TEA's?

- 1 ano.
- 2 anos.
- 3 anos.
- 4 anos.
- 5 anos.

EIXO 2- Trabalho docente/ Inclusão/ TEA

1. Responda SIM OU NÃO marcando um (X) para as seguintes questões correlacionadas ao trabalho docente e inclusão para a escola:

ITEM	SIM	NÃO
Existe acesso adequado para os estudantes NEE's. Exemplos: portas com largura adequada, rampas e piso tátil.		
Há acesso adequado para estudantes NEE's. Exemplos: localização da sala de aula, proteção a barulho, espaço físico, cadeiras...		
A escola possui materiais adequados para os estudantes com NEE's de acordo com à sua necessidade.		
Existe sala de recursos multiprofissionais na escola.		
Há profissional capacitado para trabalhar nas salas de recursos multiprofissionais.		
Existe formação continuada de professores da educação especial e práticas inclusivas na escola.		
A escola possui um plano de Apoio Escolar Especializado (AEE).		
O AEE integra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.		
A escola tem apoio do educador social e/ ou monitor escolar.		
Eu tenho apoio da Equipe Pedagógica para o desenvolvimento das atividades das classes comuns inclusivas.		

2. Você se sente capacitado em trabalhar na proposta da inclusão com estudantes TEA's no espaço escolar? () Sim Não ()
Por quê?

.....

3. Como você se sente ao trabalhar com estudantes autistas? Marque as opções que se aplicam.

	Desafiada (o).
	Motivada (o).
	Preocupada (o).
	Feliz.
	Desanimada (o).
	Abandonada (o).
	Irritada (o).
	Realizada (o).
	Triste.
	Ansiosa (o).
	Fazer por fazer.
	Resistente.

	Outro. Qual?
--	--------------

4.Minhas maiores realizações ao trabalhar com crianças autistas são (marquem as opções que se aplicam):

	A identificação
	O acolhimento
	A descoberta
	A aprendizagem
	O carinho
	O respeito
	O reconhecimento

5. Quais desafios/ dificuldades para trabalhar com os estudantes autistas na perspectiva da inclusão escolar nas classes comuns inclusivas? Marque até três opções.

	Compreender as especificidades do transtorno.
	Lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula.
	Ensinar os conteúdos de acordo com a adaptação curricular.
	Lidar com as tarefas burocráticas do trabalho docente na inclusão escolar.
	Estabelecer diálogo com o coletivo da escola: direção, SOE e salas de recursos.
	Lidar com as famílias dos estudantes TEA's.
	Ter comunicação com os estudantes TEA's com maior comprometimento.
	Não tenho nenhuma dificuldade.

6.Quais as estratégias e recursos didáticos você utiliza para trabalhar com estudantes TEA's. Marque todas que se aplicam.

	Apoio do monitor escolar e/ou educador social.
	Em algumas atividades pedagógicas utilizo a produção de material específico.
	Utilizo recursos audiovisuais elaborados para trabalhar com o estudante TEA,
	Utilizo o apoio de materiais de apoio em que a criança identifica e se reconhece.
	Desenvolvo atividades lúdicas.
	Utilizo atividades por meio de cópias.
	Utilizo o método TEACCH.

7.Coloque "X" na caixa que indica a sua opinião sobre a inclusão dos estudantes TEA's.

ITENS		GRAU DE CONCORDÂNCIA
-------	--	-------------------------

	NECESSITO MAIS INFORMAÇÕES	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PLENAMENTE
Tudo é realizado para que todos se sintam bem-vindos.					
Os estudantes ajudam-se uns aos outros.					
Os profissionais colaboram uns aos outros.					
Os profissionais e as/os estudantes tratam-se com respeito/ profissionais e pais trabalham em parceria.					
Os professores e a gestão escolar trabalham em conjunto.					
Existem altas expectativas a todas/ todos as (os) estudantes TEA's.					
Os profissionais, os estudantes, os pais e encarregados de educação partilham uma filosofia e princípios da inclusão escolar.					
A escola procura eliminar todas as barreiras à aprendizagem do estudante TEA.					
A formação continuada ajuda aos professores a responder à diversidade.					
O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todas/os os estudantes TEA's.					
Os docentes preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todas/os os estudantes TEA's.					
Os professores solicitam formações continuadas específicas para TEA.					
As diferenças entre os estudantes são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem.					
Os professores consideram que existem sucesso na aplicabilidade do Método TEACCH em relação aprendizagem dos estudantes TEA's.					
Considera que seu conhecimento é suficiente para promover uma aprendizagem adequada.					
Sabe intervir nas alterações de socialização/comportamento dos estudantes TEA's.					
Considera que é necessário adaptar as atividades pedagógicas.					

EIXO 3- Formação continuada/ TEA

- 1. Assinale os itens de formação continuada docente que você tem para trabalhar com estudantes TEA's na perspectiva da inclusão escolar?**

	Cursos de Extensão.
	Graduação em Pedagogia.
	Especialização em educação especial/ educação inclusiva.
	Especialização em educação inclusiva/TEA.
	Mestrado.
	Doutorado.
	Participação em grupos de pesquisa.
	Palestras, encontros e seminários.
	Nas coordenações coletivas da escola.
	Cursos da EAPE sobre o TEA.
	Cursos conveniados pela EAPE.
	Outros. Qual?.....

- 2. Você já participou de alguma formação continuada docente sobre o TEA nos últimos cinco anos? () Sim () Não.**

- Se sim, quais?

.....

.....

.....

.....

- 3. Você considera que a formação continuada realizada possibilitou o preparo para atuação como docente juntos aos estudantes TEA's na escola inclusiva no DF?**

() Sim Não ()

-Se você respondeu "sim" aponte aspectos positivos. Caso tenha respondido "não" aponte os principais problemas.

.....

.....

.....

 4. Você considera importante a formação continuada docente para atuar junto a esse público-alvo? () Sim () Não

Por quê?

.....

5. Responda *SIM* ou *NÃO* marcando um (X) para as seguintes questões correlacionadas à formação continuada em relação à inclusão do estudante TEA.

ITEM	SIM	NÃO
A formação continuada para TEA deve centrar-se em exemplos e exercícios da prática.		
A formação continuada para o TEA tem ocorrida de forma teórica.		
A formação continuada para o TEA deve possibilitar o aprofundamento teórico em relação com a prática.		

EIXO 4- Síntese

1. Para você, qual é o melhor formato de uma formação continuada para lhe dar com o estudante TEA? Marque com (X) a(s) alternativa (s):

	Minicurso.
	Curso de longa duração.
	Curso de curta duração.
	Curso de especialização.
	Mestrado.
	Formação na escola no horário de coordenação.
	Material paradidático com apostilas.
	Outro. Qual?.....

2.Complete as frases...

Ser professora e/ou professor em uma escola inclusiva é...

.....
.....
.....
.....

A formação continuada docente para atender os estudantes TEA's deve...

.....
.....
.....
.....

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C- INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS: ENTREVISTA

ENTREVISTA DA PESQUISA



Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

PESQUISA: Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes/ TEA dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

MESTRANDA: Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos/ E-mail: kau-gui@hotmail.com

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva/ E-mail: Katiacurado@unb.br

Prezada professora, prezado professor,

Com o intuito de responder o objetivo geral dessa pesquisa: *analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atuam nas classes comuns inclusivas, nos anos iniciais, com estudantes com autismo buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.*

Ressaltamos que a sua participação será voluntária e que as informações obtidas nesse questionário serão sigilosas e a divulgação será realizada pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para fins acadêmico-científicos.

Desde já agradecemos a sua colaboração! E colocamo-nos à disposição para quaisquer informações sobre o desenvolvimento deste trabalho.

Atenciosamente,
Cláudia Costa e Kátia Curado

EIXO 2- Trabalho docente/ Inclusão/ TEA

QUESTÃO 1: Enquanto profissional atuante no âmbito educacional, o que você entende por inclusão e que fatores se fazem importantes nas práticas inclusivas?

QUESTÃO 2: De acordo com os documentos oficiais e/ ou as políticas públicas a inclusão escolar é prevista desde da Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Portanto, todas as escolas do ensino público do DF são inclusivas. Diante dessa afirmação, o que é inclusão escolar pra você?

QUESTÃO 3: A atual estrutura organizacional escolar no DF na perspectiva da inclusão prevê sete tipos de formas de atendimento, a saber: Classe Comum Inclusiva, Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventivo, Classe Bilingue, Classe Bilingue Mediada e Classe Bilíngue Diferenciada. Dados referenciado pela Estratégia de Matrícula de 2022 da SEEDF. Você conhece como é dada a organização das Classes Comuns Inclusivas?

QUESTÃO 4: Para você, a escola inclusiva no modelo atual, respeita a diversidade escolar por meio de uma oferta de ensino de qualidade, conforme os estudantes que a tem? Comente.

QUESTÃO 5: O que mudou em você ao atuar em uma sala de aula “Classe Comum Inclusiva” com estudantes autistas?

QUESTÃO 6: Como foi a sua escolha para trabalhar em Classe Comum Inclusiva com estudantes TEA’s?

QUESTÃO 7: Como você se sente ao trabalhar com estudantes autistas?

QUESTÃO 8: Em que autores/ teorias você baseia o seu trabalho pedagógico?

QUESTÃO 9: O que você recomendaria para melhorar a inclusão das/dos estudantes autistas na escola e na sala de aula?

EIXO 3- Formação continuada/ TEA

QUESTÃO 1: Descreva como foi os principais aspectos da formação continuada que você participou sobre as Classes Comuns Inclusivas sobre estudantes TEA’s?

QUESTÃO 2: Que aspectos motivam você buscar uma formação continuada para esse público-alvo? Que aspectos os desmotivam?

QUESTÃO 3: O que você sugere para melhorar a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA’s?

Obrigada pela contribuição!

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N° 085/2022 – EAPE

Brasília, 19 de julho de 2022.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia e Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa.

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa da mestranda Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.


Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação– EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070

Telefone: 3901-2378

ANEXO B- QUANTITATIVO DE ESCOLAS CLASSES EM ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES TEA'S NAS CLASSES COMUNS INCLUSIVAS NA CRE/ CEILÂNDIA

CEILÂNDIA - ESTUDANTES TEA EM CLASSE COMUM INCLUSIVA							
CAIC BERNARDO SAYÃO							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	ENEE	D.NASC	OBS
1º ANO	A	CCI	30	M	1 - TEA/DI	28/07/2015	matrícula posterior à Estr. de Matrícula
ESCOLA CLASSE 08							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
1º ANO	D	CCI	30	V	1 -TEA	17/06/2015	
ESCOLA CLASSE 16							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
2º ANO	C	CCI	30	M	1 -TEA	22/08/2014	
ESCOLA CLASSE 20							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
5º ANO	B	CCI	24	M	1 -TEA	25/11/2011	
ESCOLA CLASSE 27							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
2º ANO	C	CCI	24	V	1 -TEA	10/5/2014	
ESCOLA CLASSE 28							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBSERVAÇÕES
5º ANO	A	CCI	30	V	1 -TEA	18/01/2011	
ESCOLA CLASSE 29							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBSERVAÇÕES
5º ANO	S	CCI	24	V	1- TEA/TDAH	17/06/2011	
ESCOLA CLASSE 34							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
1º ANO	C	CC	30	V	1 -TEA	02/08/2014	matriculado após a Estr. de Matrícula
2º ANO	C	CCI	30	M	1 -TEA	23/08/2014	matriculado após a Estr. de Matrícula
ESCOLA CLASSE 35							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
5º Ano	G	CCI	35	V	1 -TEA/S.ASPERGER	17/07/2009	
ESCOLA CLASSE 40							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO			
2º ANO	D	CCI	30	M	1 -TEA	11/10/2014	
ESCOLA CLASSE 48							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
2º ANO	A	CCI	30	V	1 -TEA	27/8/2014	
ESCOLA CLASSE 62							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
5º ANO	A	CCI	24	M	1 -TEA/S.ASPERGER	13/07/2010	
ESCOLA CLASSE 68							
	TURMA	TIPO	QUANT	TURNO	NEE	D.NASC	OBS
1º Ano	D	CCI	18	V	1 -TEA	26/11/2015	
TURMAS DE INTEGRAÇÃO INVERSA : 156 com estudantes TEA do 1º ao 5º Ano em 57 UE de Ceilândia, entre elas cinco escolas mista CEF 30, CEF 32, CEF PMRG, CEF BE e CED Inkra 9.							