



UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO
ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS**

FABIANA DA SILVA SOUZA

Brasília/DF, dezembro de 2020.



UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO

FABIANA DA SILVA SOUZA

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO
ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS**

Monografia apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB - como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientação da Professora Dra. Nara Maria Pimentel.

Brasília/DF, dezembro de 2020.



TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dra. Nara Maria Pimentel. – Presidente
Faculdade de Educação/MTC/UnB

Prof.^a Dra. Nara Maria Pimentel – Presidente
Faculdade de Educação/MTC/UnB

Prof.^a Doutoranda Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt
Faculdade de Educação/PPGE/UnB

Prof.^a Dra. Alessandra Lisboa da Silva
Faculdade de Educação/CEAM/UnB



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe ao meu esposo e filha, por toda a atenção e ajuda prestadas ao longo deste contexto acadêmico, fazendo com que minha formação fosse mais coerente e tranquila.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pois sem ele não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço a minha mãe pelo seu sincero amor e cuidado por mim, ao meu querido esposo por toda sua compreensão, incentivo, carinho e amor, a minha querida filha que todas as vezes que pensei em desistir ela me dava uma palavra de incentivo, dizendo que eu era capaz.

Agradeço também aos meus colegas de curso por todos os trabalhos em grupo pois me serviu como aprendizado e coletividade e em especial ao grande amigo de curso Clawdemy Feitosa, pois ele nunca me disse não, sempre que precisei com toda sua paciência me ajudou, o meu muito obrigado, eles foram fundamentais para minha vitória neste curso, cuidando do meu bem-estar e das minhas necessidades ao longo deste contexto, com conselhos e direcionamentos que foram além do desenvolvimento das disciplinas, mostrando que a vitória pessoal só acontece quando a família e amigos nos ajuda a vencer os desafios.

Agradeço aos professores e professoras, que foram grandes mestres e mestras em suas áreas de atuação, mostrando os diversos caminhos que um aluno pode percorrer para desenvolver sua aprendizagem, sendo construtor em conjunto das temáticas delimitadas em cada período do contexto acadêmico, em especial a Professora Nara Pimentel por toda sua orientação e carinho, pelas contribuições relevantes e significativas das professoras doutoranda Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt e Dra. Alessandra Lisboa da Silva.

Agradeço a Universidade de Brasília, por todo suporte dado, com conteúdo e disciplinas que só acrescentou na minha vida pessoal e vai me ajudar na minha vida profissional, vou muito enriquecedor fazer parte dessa universidade.



EPÍGRAFE

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar os desafios da formação docente no contexto escolar para inclusão de estudantes autistas. Para tanto, trata de identificar as normatizações na formação docente de licenciatura em Pedagogia para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (em especial, alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)); descrever o espaço escolar com suas principais estruturas na preparação dos docentes e suas práticas de ensino-aprendizagem para a inserção de alunos autistas; e, demonstrar os desafios e dificuldades dos professores no preparo para as interações sociais dos alunos com espectro autista no contexto da escola regular. Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível promover uma pesquisa qualitativa, numa análise pautada em documentos e informações evidenciadas e disponíveis na base de dados do Ministério da Educação e artigos especializados. Os resultados mostraram aspectos distintos dos desafios da formação docente no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas. Verificou-se com os estudos que as legislações da educação inclusiva são relevantes para a contemplação dos sujeitos de direitos, as crianças portadoras de autismo, bem como a necessidade de maior quantidade de docentes com formação continuada em educação inclusiva para que em relação as demandas significativas de estudantes autistas, possam dar o devido atendimento na qualidade que a educação requer.

Palavras-chaves: Formação docente. Educação Inclusiva. Autista.



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOSv

RESUMOvii

APRESENTAÇÃO11

PARTE I - MEMORIAL12

PARTE II – Os desafios da formação docente no contexto escolar para inclusão de estudantes autistas 15

1.INTRODUÇÃO16

2.Breve aporte teórico-conceituais19

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)19

2.2 Formação docente: saberes e fazeres22

2.3 Educação Inclusiva25

PERCURSO METODOLÓGICO29

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA29

3.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS32

3.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E DE ANÁLISE DE DADOS32

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS35

CONSIDERAÇÕES FINAIS36

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS39

REFERÊNCIAS41

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é fruto de uma pesquisa construída sob o olhar do outro, àquele a quem a minha profissão requer o devido respeito e admiração, o estudante. Ser docente é ir além do profissionalismo mercadológico, é vislumbrar novos horizontes dentro de um contexto da realidade e não simplesmente da utopia do mundo perfeito, mas é de promover uma cultura de alteridade para com todos, em especial, os estudantes autistas, para tal, tem como objetivo geral analisar sobre os desafios da formação docente no contexto escolar para inclusão de estudantes autistas na cidade de Valparaíso de Goiás.

A organização e estrutura da monografia consolida-se sob a ótica alicerçada em três dimensões, na qual a primeira evidencia o meu memorial educativo das minhas lembranças educacionais. Momentos marcantes de muitas adversidades e superações onde meu refúgio era a própria escola e que na atual conjuntura percebo que irei fazer parte na mudança de transformação social e com isso envolver-me direta e indiretamente no cotidiano educacional e nesse sentido buscar o devido conhecimento no modo de sermos mais humanos, mais educadores.

A segunda dimensão refere-se as minhas perspectivas profissionais consolidada numa base familiar e educacional sólida, (re)construída, pois a cada dia em meio as intempéries percebi o quanto é possível através da educação promover uma nova perspectiva para a minha vida profissional.

Finalmente, a terceira dimensão é o próprio trabalho de conclusão de curso (TCC). Um trabalho pensado desde o momento em que pude perceber a importância de uma boa formação docente para os desafios que a carreira propõe, mas que não pode eximir-se de uma cultura de transformação social e afeto para os atores sociais envolvidos, em especial, os (in)visíveis perante a sociedade, mas que são sujeitos de direito, os estudantes autistas.

PARTE I - MEMORIAL

*“Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor.”*

Paulo Freire.

Olhar para o passado e perceber que muita coisa mudou, me faz pensar ainda mais no quanto somos capazes de nos reinventar, venho de uma família de nordestinos, cansados da seca e das dificuldades do sertão, onde o que se impera é o trabalho duro e o estudo era deixado de lado, por falta de condições.

Nasci e fui criada no Gama, cidade satélite do Distrito Federal, minha infância foi difícil, mas ao mesmo tempo feliz, tive a oportunidade de frequentar a escola onde infelizmente alguns dos meus irmãos não tiveram. Meu refúgio era a escola, uma escola de ensino tradicional, porém acolhedora, lembro-me das professoras o amor no olhar pela profissão e o respeito que nós como alunos tínhamos por eles.

Mesmo sendo um ensino tradicional, onde os professores ensinavam e os alunos aprendiam e obedeciam a “tudo muito sério, não se brincava, muito respeito” (CORALINA, 1965, p.62), mas tinha uma paz e uma tranquilidade que infelizmente em muitas escolas não existe mais.

Quando fui para o ensino fundamental, tive muitas experiências boas e ruins, pude, entender a importância da educação e qual sua real função em nossas vidas, com o mesmo ensino tradicional e com o mesmo respeito de antes, hoje sinto falta desse comprometimento e respeito que os alunos tinham para com os professores.

Hoje nas escolas que tenho a oportunidade de frequentar, vejo professores sobrecarregados, com as mesmas lutas por reconhecimento no trabalho, alunos mais interessados em novidades que a tecnologia pode oferecer, sem se importarem de fato com o convívio interpessoal.

Escolas cada vez mais abandonadas, onde hoje o que realmente se busca são notas e não o real aprendizado, escolas sucateadas por um ensino mecanizado e ultrapassado, que mesmo depois de quase 30 anos lutasse pelos mesmos ideais que é uma educação igualitária e de qualidade onde realmente todos tenham acesso e professores que consigam trabalhar com dignidade e o principal reconhecimento profissional.

Temos que buscar uma educação moderna, onde tenhamos crianças e jovens obedientes porém pensantes e independentes, no qual poderemos ter um aproveitamento positivo e significativo de fato e com isso repassar conhecimentos adquiridos com qualidade.

Hoje para ser um bom profissional não basta se formar e tirar notas altas, o pedagogo tem que estar à frente de todo processo de aprendizagem dos alunos principalmente na fase inicial da educação.

A área da educação é muito ampla e dinâmica, hoje para ser um pedagogo que faça realmente a diferença precisa pensar de modo crítico, envolver de fato com o cotidiano da escola, buscar conhecimento, atuar não apenas dentro de sala de aula, mas em todo campo pedagógico.

A sociedade está mal-acostumada, viciada em uma vivência onde colocam os filhos nas escolas acreditando que cabe a elas, a devida obrigação de cuidar e educar, quando na verdade esse trabalho começa inicialmente no espaço menor, fractal, dentro de casa, dentro da família.

O que implica dizer que a formação inicial se caracteriza como um espaço acadêmico de aquisição e, também de produção do conhecimento profissional necessário ao futuro professor, seja com relação à aquisição de novos saberes requeridos pela vida profissional, seja para manter-se, com segurança na profissão escolhida (CRÓ, 1998).

Percebo que essa segurança profissional está sendo abalada, por causa da falta de políticas públicas que realmente faça a diferença, vejo profissionais que trabalham com medo dos alunos, a falta de respeito está gerando grande preocupação dentro e fora das escolas, onde a marginalidade só aumenta e os adolescentes cada vez mais estão fora das escolas.

Vejo escolas e educadores com medo de repreender ou dar uma nota baixa para o aluno, esse medo se dar por conta da violência que muitos desses jovens estão promovendo dentro do ambiente escolar, como reverter essa situação?

Podemos recorrer as autoridades, aos governos que coloquem em prática o que prevê a lei, dando um ambiente de melhor qualidade para que nós como futuros pedagogos possamos fazer nosso trabalho com excelência, trabalhando nas mais diversas áreas para unir uma educação com qualidade, respeito e merecimento reconhecido por todos.

Meu contato com pessoas com deficiência em especial, TEA aconteceu quando eu fui trabalhar como voluntária em uma creche escola na cidade onde eu vivia, no qual através das fichas que nós preenchíamos na secretaria observávamos as documentações e verificávamos que alguns alunos tinham laudos com TEA.

Mais tarde, tive a oportunidade de conviver com dois sobrinhos do meu marido, no qual vivem numa realidade totalmente diferente, isso porque os pais deles tem uma situação financeira boa e pode proporcionar todo um acompanhamento para eles, incluindo psicólogo,

psiquiatra, fonoaudiólogo, natação cursos extra curriculares entre outras várias atividades, além de estudarem em uma das melhores escolas de Niterói – RJ, tendo como finalidade, o desenvolvimento cognitivo.

Foi a partir daí, que adveio meus questionamentos, onde pensei sobre as crianças que não tem condições iguais, bem como crianças que convivem nas creches, pois em uma delas na qual eu trabalhei que convivem em famílias de situação financeira desfavorável, como podem ter um desenvolvimento positivo? Teriam o mesmo ensino? O mesmo acompanhamento?

Foi que através de pesquisas descobri o Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) outrora antigo NAEEI, Núcleo de Atendimento Especializado em Educação Inclusiva, subsidiada pelo município de Valparaíso onde tive a oportunidade de fazer algumas visitas, pude observar instalações muito humildes, uma lugar sem muita estrutura, mas com educadores voltados para um trabalho muito bonito que é a inclusão e o desenvolvimento desses alunos, mas que infelizmente não pude ter contato com os alunos por conta da suspensão das aulas que ocorreu por conta da pandemia do COVID-19. CIEI, funciona como atividade extracurricular, tendo aulas diversas em horário contrário da escola.

PARTE II

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

1. INTRODUÇÃO

Em nossa formação docente, o currículo nos abrilhanta os olhos e ao mesmo tempo nos potencializa diante das atividades propostas pelos nobres professores e professoras ao longo de nossa graduação. Atividades que são parabenizadas pelo êxito não somente de uma boa avaliação e dos resultados adquiridos ao fazê-las, e de comentários que estamos no caminho certo de nossas futuras profissões, nos alenta.

Para nós, boa parte das recém-formadas, objetivar o tão sonhado diploma e ao mesmo tempo uma carreira na educação nos promove gratidão, satisfação por anos de estudos e dedicação e também nos desperta um certo alerta, que é natural, obviamente para a grande maioria de nós (docentes) ou de outras profissionais, ou seja, mas será que estamos preparados para tão nobre responsabilidade?

As horas de estágio foram relevantes para nossa formação, mas pela dinâmica de tantas atividades, relatórios, exercícios nem sempre nos sentimos confiantes para tais práxis, tanto que em muitos casos, boa parte das profissionais de educação adentrará num outro caminho, o caminho de formação continuada, seja em *lato sensu* ou no *stricto sensu*, talvez por considerar que as horas de estágio não são suficientes para a devida percepção dos alunos.

De certo, faz-se notório evidenciar o espaço laboral das profissões, bem como do seus objetivos, que no caso da educação, trata-se de ministrar aos nossos semelhantes, desde crianças a fase adulta e lidar com alunos e alunas e suas identidades tão diversificadas ao qual requer uma conduta que irá promover muita dedicação a práxis do saber para a devida qualidade do ensino, uma educação em e para direitos humanos.

Ao atuar de forma voluntária numa escola na cidade de Valparaíso de Goiás, onde resido, tive a oportunidade de observar e vivenciar os desafios de um docente em fase final de conclusão da licenciatura em pedagogia, o quanto é desafiador não somente por questões de infraestrutura material e humana, mas diante de tantos alunos percebi o quanto a escola é despreparada com relação aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o quanto os professores enfrentavam dificuldades em incluir esses alunos nas turmas- regulares. A falta de preparo, vivência ou experiência dos professores prejudicava e muito a evolução desses alunos.

Portanto, o tema deste trabalho trata dos desafios da formação docente no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas, o qual teve como local de pesquisa (*in loco*) o Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) na cidade de Valparaíso de Goiás. O Centro

tem como objetivo melhor atender a comunidade, bem como apoiar a formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além dos professores o Centro também incentiva os demais profissionais das equipes das escolas públicas municipais nas demandas necessárias, seja orientações ou cursos, dentre outros.

Até porque devemos atentar de que formação estamos comentando, nesse sentido seguimos a orientação conceitual de Gadamer (1997, p.47), para o mesmo

Aqui, formação não significa mais cultura, isto é, aperfeiçoamento de faculdades e de talentos. (...) O equivalente latino para formação é *formatio* e corresponde noutros idiomas, p. ex., no inglês (em Shaftesbury) a *form* e *formation*. Também no alemão existem as correspondentes derivações do conceito de forma, p. ex., *Formierung* e *Formation*, há muito tempo em concorrência com a palavra *Bildung* (formação).

Logo, tem-se então como conceito do termo formação, alicerçado através do filósofo Hans-Georg Gadamer (1997, p.48) que em sua obra *Verdade e Método*, publicada em 1960 (sua primeira edição), esclarece que o conceito não é mais aceito no arcabouço conceitual de formação natural, mas “antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”, uma crítica a metodologia positivista vigente. Ainda sobre a formação, cabe evidenciar que na formação, os estudantes de licenciatura não estão sozinhos na caminhada, há uma dialética, nesse sentido,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p.13)

Assumimos que para identificar o papel do docente como mediador do conhecimento para o aluno (TEA) é necessário analisar o que acontece no espaço da relação professor e aluno. É nessa relação que acontecerá o desenvolvimento proximal do aluno, termo criado por Vigotsky, pois “o que caracteriza o desenvolvimento proximal é o que emerge e cresce de modo partilhado” (GÓES, 1991, p.20).

Portanto, teoria e preparação são muito importantes, mas são necessárias também parcerias e muito amor na prática dos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Valparaíso de Goiás, possui uma rede Pública escolar com cerca de 47 (quarenta e sete) escolas distribuídas em seis regiões na cidade, contendo atualmente cerca de 23.651 (vinte e três mil seiscentos e cinquenta e um) estudantes da rede pública municipal (GOIÁS, 2020).

Entretanto, assim como os demais municípios brasileiros os desafios na formação docente no contexto da educação inclusiva para os estudantes autistas são na cidade de Valparaíso de Goiás um grande desafio.

Neste trabalho, as buscas bibliográficas por trabalhos científicos por tema e palavras chave como formação docente, educação inclusiva e autismo.

Qual é o entendimento sobre educação inclusiva e autismo? Essas questões serão esclarecidas ao longo desse trabalho, visando melhor compreensão e entendimento que a temática requer.

Logo, foram consideradas ao longo do trabalho, um breve aporte de algumas legislações internacionais, tais como a Declaração de Salamanca em 1994 que foi o marco para a diversidade e inclusão nas escolas sobre o tema de necessidades educativas especiais.

O Brasil como signatário não poderia furtar-se na promulgações de legislações nacionais na promoção pelo direito a dignidade da pessoa humana em sua condição especial retratado, que são a CF/88 em art. 206 Inciso I, a LDB 9.394/96 art. 4º, a Resolução 02/2001, o Decreto nº 6.949 de 25 agosto de 2009, a Resolução 04/2009, o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 12.796, de 2013, a Lei nº 13.146, de 2015, de maior relevância que no artigo 2º aponta que :

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dessa forma, as pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) tem os mesmo direitos que uma pessoa com deficiência.

A Lei 12.764 de 27/12/2012 diz no, artigo 1º, § 2º que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

Por fim, nosso trabalho tem por objetivo geral analisar sobre os desafios na formação docente no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas e está dividido em 3 (três) capítulos que têm por objetivos específicos:

1) identificar questões conceituas identificados nas normatizações de formação docente para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (em especial, alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA));

2) descrever sobre o espaço escolar (local da pesquisa) com suas principais estruturas na preparação dos docentes e suas práxis de ensino-aprendizagem para a inserção de alunos autistas, e

3) demonstrar os resultados da pesquisa e a análise dos dados levantados em breves discussões que retratam em parte reflexões de ressignificações relacionais dos saberes e fazeres dos desafios e dificuldades dos docentes no preparo para as interações sociais dos alunos com espectro autista no contexto da escola regular.

2. Breve aporte teórico-conceituais

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo das minhas pesquisas tive a oportunidade de repensar conceitos e preconceitos relacionados ao universo dos estudantes com deficiência, em especial dos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Lembrando que as pessoas com algum tipo de transtornos globais do desenvolvimento são consideradas com deficiência, conforme a Lei nº 12.764/2012, que enquadra as pessoas com transtorno do espectro autista como pessoas com deficiência (BRASIL 2012).

Em primeiro lugar, autores como Diniz, Barbosa e Santos (2009) nos mostraram que o conceito sobre necessidades especiais deve ir além de uma perspectiva clínica e abordar a diversidade dos indivíduos de forma menos positivista, evitando-se estabelecer o normal – e por consequência o anormal, que tende a ser excluído.

Portanto, segundo nos conceitua Schmidt et al (2016, p.223)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) envolve um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos.

Abandonando a perspectiva biomédica e assumindo a exclusão do ponto de vista moral, deficiência se refere a estar impossibilitado de participar da vida social, sendo que essa impossibilidade deve ser atribuída não às limitações corporais do indivíduo, mas a incapacidade do meio de prover formas deste indivíduo participar, com boas estruturas físicas e preparação social das pessoas envolvidas. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.65), deficiência “é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”.

O autismo é considerado como um transtorno, estamos vivendo em uma época que todos os ambientes devem trabalhar com inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é

na escola que se prepara um indivíduo para viver em sociedade, a inclusão escolar tem como objetivo inserir, sem distinção todas as crianças e adolescentes com variados graus de comportamento social e cognitivo em ambientes escolares.

Nesse sentido, devemos compreender que o autismo, segundo Gillberg (1990) é uma "síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento". Tem como característica sintomática a tendência ao isolamento(...) contudo, embora haja limitações e inabilidades, antes de ser autista, esse indivíduo é um ser humano (ORRÚ, 2003).

Tal conduta diante de um contexto onde na sociedade ter convívio é necessário para o desenvolvimento do ser humano, logo, a exclusão social do autista aparece fruto de percepções errôneas por acreditar que um autista não seja capaz de conseguir realizar (ORRÚ, 2003).

Cada criança tem sua especificidade, um comportamento diferente, isso não a ilegítima, pelo contrário, o mundo de uma criança autista é diferente das outras crianças tidas como normais, ela organiza as coisas do modo que ela vê e imagina, com tudo é importante que essas crianças sejam matriculas em escolas regulares para que as mesmas tenham acesso ao ensino adequado e ao mesmo tempo desfrutar do convívio com outras crianças. A busca para que crianças com necessidades específicas tenham acesso à educação e intensa, considerando a importância para seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, enfatiza que:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Logo, educar todos juntos, requer considerarmos que os docentes devem possuir metas de inclusão não como uma meta simplesmente a ser alcançadas, pontuadas por índices cartesianos, mas uma inclusão de uma jornada com um proposito para toda vida, onde durante a caminhada venhamos a promover ampliações das habilidades sobre as experiencias já adquiridas anteriormente e com isso alcançar todos em suas necessidades de aprendizagem (MITTLER, 2007).

Sendo assim, podemos perceber que após nossa formação docente, o lidar com o outro em desenvolvimento, requer compreender que os estudos devem ser uma constante para todos os envolvidos nessa relação ensino-aprendizagem.

Por isso, se considerarmos que nós docentes já temos um arcabouço de conhecimento e habilidades significativa para ensinar de forma inclusiva, e principalmente os estudantes com TEA, Mittler (2007, p.184) nos esclarece que o que nos falta é confiança

Isso acontece, em parte à falta de oportunidades de treinamento e, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais que o fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão. Além disso, poucos professores tiveram a oportunidade de ensinar todas as crianças na sua comunidade local, porque alguns alunos foram enviados para escolas especiais ou para escolas independentes.

Isso não quer dizer que a falta de formação continuada não seja importante, pelo contrário, para que realizemos um trabalho com qualidade, a formação continuada é de extrema relevância para o cuidado com o outro, no manuseio dos materiais pedagógicos, ao conhecimento das acessibilidades e barreiras e demais outros elementos vivenciados diariamente que cabe a todos os atores sociais envolvidos terem a mínima noção da conduta e postura no trato com os estudantes.

Porque devemos nos preocupar com nossa formação junto aos alunos com TEA? Segundo nos informa em sua pesquisa Silvestre e Vestena (2015, p. 23852), que ainda existem crianças com TEA que não frequentam escola regular(...) e que “verificou-se uma insatisfação por parte dos pais com relação aos serviços prestados, justificando pela falta de formação dos professores em atender as necessidades específicas das crianças com TEA”.

Para Barbosa e Fumes (2016, p. 6401)

é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. É imprescindível a articulação da formação inicial com a continuada, para que essa última possa se amparar na primeira, colocando os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.

Essa análise demonstra o quanto precisamos avançar inicialmente nos estágios supervisionados, bem como fortalecer ainda mais disciplinas voltadas para o tema e assim promover uma formação continuidade além do que já fora aplicado.

Portanto, para Papim e Sanches (2013, p.69)

a práxis é revestida por uma distonia entre a teoria que ele possui da prática que ele pode desenvolver. Isto acontece devido às condições institucionais que tangem sua atuação, que o restringe a uma cadência regida pelo senso comum, generalização do embasamento teórico que possui, e pela mistura de técnicas interventivas. Este bioma restringe o processo ensino-aprendizagem.

Talvez essa seja mais uma incógnita na profissão do docente, entre o aprendido e o a praticar, ou seja, que não haja lacuna entre a teoria e a prática, pois é possível que tenhamos docentes com notório saber sobre o TEA, mas pouca experiência no trato com o outro, e vice-versa.

Tanto que segundo nos demonstra Papim e Sanches (2013, p.69) “as educadoras demonstram insegurança e ansiedade ao se deparar com a realidade apresentada pelo aluno com autismo, e sofre com o impacto dessa condição real, que não é bem ilustrada pela teoria aprendida”, isso demonstra a importância da formação docente onde os saberes e fazeres devem ser consolidadas num processo contínuo de formação.

2.2 Formação docente: saberes e fazeres

A questão da formação docente com sua prática educativa tem sido um tema relevante na conjuntura educacional. Diversos pesquisadores e pesquisas tem sido tratado em congressos, seminários, fóruns dentre outros espaços de diálogo, como nos alerta Freitas (2007) quanto as atuais políticas nacionais que busca consolidar gradativamente melhores condições nos espaços laborais, nas carreiras e nos vencimentos dos docentes.

Após a tão sonhado conquista de se tornar um educador, devemos conceber que não deve ser um limiar de uma finalidade alcançada, mas uma continuidade de ações, pois segundo Freire (2016, p. 30) “ensinar exige pesquisa” que deve ir além de um embasamento teórico do conhecimento adquirido ao longo da formação, mas de um (re)procurar, com a devida intencionalidade para conhecer o novo, e ao mesmo tempo anunciar o que fora descoberto, e que deverá ser contínuo, pois a educação não é estática, mas flexível, dinâmica, em constante movimento da práxis.

Evidente que no espaço laboral dos profissionais da educação, há uma diversidade significativa de atividades que requer novos saberes e fazeres, não apenas nas relações da pesquisa que ao longo de formação são trabalhadas para que haja superações, mas e em especial no trato aos saberes dos educandos, na dialogicidade¹ com o outro, o ser humano em pleno desenvolvimento, ou seja, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Mesmo com uma maciça gama de conhecimentos e horas de estágios que os cursos de licenciatura proporcionam aos educadores, os desafios diários que o campo educacional permite evidenciar diversas carências estruturais, tanto no aspecto material (salas, pedagógicos, tecnológicos, dentre outros) e imaterial (sujeitos de direitos, condutas sociais).

De certo, que o local, o ambiente, o espaço laboral docente seja no contexto do ensino

¹ Dialogicidade é um elemento relevante e emancipatório e interfere na formação dos sujeitos e na construção de saberes de forma significativa para uma educação humanista-libertadora (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016).

regular, bem como nos espaços de atendimento no Setor de orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), termo que pode variar de escola para escola, mas não deixa de ter os mesmos princípios de atendimento, também possui suas carências de apoio, de efetivo, de (i)materiais voltadas para educação especial (BARBOSA, 2016).

De fato, que os enfrentamentos constantes vividos pelo docente independentemente dos processos formativos formais conduzem ao mesmo a criticidade em busca de suas próprias superações em função do outro sob sua responsabilidade de ensino-aprendizagem. Lembrando que os desafios tendem a aumentar a ansiedade no cuidado influenciando as práticas pedagógicas conhecidas na busca de uma qualidade que dê resposta aos seus anseios (BARBOSA, 2016).

Ao assumir o exercício da profissão faz-se necessário persistir em nosso constructo diante dos desafios não somente do compromisso da profissão, mas na reflexão crítica de nossa formação (conclusão do curso) pois nas questões curriculares há uma incompletude que não consegue tecer todo um arcabouço de respostas que são condizentes e coerentes para a devida compreensão dos questionamentos que surgem diariamente do público alvo (discentes), sejam elas individualizadas ou coletivas para os seres humanos em desenvolvimento sob nossa responsabilidade, logo Freire (1996, p. 13) nos alerta que não deve ser vista apenas como uma atividade-fim, mas

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p.13).

Não estamos considerando o docente como um trabalhador orgânico dentre suas atribuições sociais apenas, mas um intelectual orgânico no seio dos movimentos sociais, sensível as circunstâncias alheias e em defesa da dignidade humano que deve acontecer no contexto preventivo, mas de qualquer violação da legitimidade normativa de sua profissão (MARQUES, 2006).

Pois, em qualquer profissão há o desejo de estar totalmente habilitado para as tarefas que lhes são designados, então, segundo nos esclarece Mantoan (2003, p.42-43)

(...) os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como

ensinam, nas salas de aula (...). Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem (...). Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais.

Sendo um desafio relevante na formação, Nascimento (2018) expressa que na continuidade do conhecimento, à docência vislumbrar estar sempre propondo novas metodologias e diálogos teóricos atuais com a práxis, desejos tais em busca de relevância no contexto de contribuições para as novas adequações com as devidas ações pedagógicas condizentes para os espaços escolares com todos os atores sociais.

Até porque, quando enfatizamos sobre a formação docente, podemos considerar um recorte normativo no qual o próprio Conselho Nacional de Educação no uso de suas atribuições consultivas plena aprovou através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, conceituado sobre a docência na compreensão da atividade como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, Art. 2º, § 1º).

Se devemos considerar as relações sociais, bem como suas influencias articuladoras, não deve ser concebido o espaço laboral estático, inquestionável, conflituoso, dentre outros aspectos, pelo contrário, são nesses espaços que podemos crescer como docentes com as devidas articulações de construção de saberes e fazeres nos diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e de fato, humanos.

Não é uma questão de didática apenas ou de uma elaborada concepção teórica que respalda a formação docente, mas o aperfeiçoamento das interações de superação na busca constante de transformações de nossas incompletudes focada no devir do ser (LOSS, 2013).

Talvez seja natural que as comunidades humanas sejam regidas por normas indispensáveis à sua organização, e com isso muitos vislumbrem a formação docente apenas como mais uma deontologia das profissões da educação, mas se considerarmos não apenas uma designação ou função e sim pressupor que poderá determinar nossa identidade profissional, quem sabe poderemos ir além das fronteiras das hegemonias propostas das

diretrizes curriculares (MONTEIRO, 2004).

De fato, nos ambientes de interrelações existem possibilidades de conflitos que são naturais para o crescimento de todos, nesse sentido para evitar qualquer outra forma de discriminação as autoras Almeida; Reis (2018, p.58) consideram que é preciso “sensibilizar, incentivar o diálogo, revelar horizontes de possibilidades, promover uma abertura em direção ao outro, estimular o pensamento e a indignação ante toda forma de opressão”, portanto, ensinar exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

Obviamente que nas salas de aula, os sujeitos de direito matriculados, são sujeitos de todas as condições sociais, econômicas, culturais e humanas, em busca de serem guiados para uma sensibilidade a autoconsciência e autopercepção dos que estão também a sua volta. Não deve ser vista a educação apenas pautada para o mundo do trabalho, mas para a prática social conforme a própria lei de diretrizes e bases da educação estabelece.

Portanto é importante que ao considerarmos a educação como uma prática social tenhamos impregnado em nossas condutas docentes que para uma educação inclusiva deverá legitimar “para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia” (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p. 39).

Até porque devemos considerar o que nos esclarece Lopes (2011) acerca das singularidades de cada estudante com TEA, onde nas relações sociais dos espaços escolares, os sujeitos de direitos que mais podem colaborar nas relações sociais e humanas, são os que estão diretamente envolvidos nesse contexto. Assim, em especial, professores de demais profissionais da educação devem ser sensíveis aos percursos que o estudante com TEA nos evidenciam.

2.3 Educação Inclusiva

Será que como docentes sem uma formação continuada estamos preparados para uma educação inclusiva? Segundo nos esclarece Santos (2014, p.7) “hoje a educação parece depender da consciência de que se encontra inserida no contexto da pluralidade, logo é convocada a dar conta de uma multiplicidade de conhecimentos”.

Diante do momento histórico que a educação brasileira vivencia não somente por

questões de pandemia frente ao novo Coronavírus que tem causado catástrofes que vão além da área da saúde pública, a escola também torna-se impossível ser um espaço presencial de transmissão de conhecimento, mas agora busca adaptar-se ao ensino remoto ainda com as devidas discussões “sobre direitos humanos, inclusão social e educação inclusiva” (LOURENÇO, 2010, p.1).

Portanto, na atual adaptação de uma educação remota

Nesse cenário não podemos mais deixar de refletir a respeito do papel da escola na formação integral do aluno, na formação para a cidadania, na formação para uma sociedade sem preconceitos e na formação para uma sociedade em que os direitos fundamentais de todas as pessoas sejam respeitados. Não podemos também deixar de pensar como construir uma escola que se fundamente no respeito à diversidade e se configure verdadeiramente como uma escola inclusiva (LOURENÇO, 2010, p.7).

Devemos considerar que segundo nos esclarece Lopes e Silva (2016, p.9) que a “Educação Inclusiva é o processo de inclusão dos alunos com deficiência ou com distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus graus”, nesse sentido, vemos que o debate sobre inclusão é um tema contemporâneo importante que está entre as agendas governamentais brasileiras, mas que mesmo assim se depara com a dificuldade em se ampliar o ponto de vista sobre educandos com transtornos globais do desenvolvimento. É também notório que a falta de investimentos dificulta ações efetivas.

Logo, para Lourenço (2010, p. 10) ainda que ocorra certa similaridade de educação inclusiva com educação especial,

a proposta da educação inclusiva é mais ampla do que a da educação especial e a engloba, na medida em que propõe a construção de um modelo de escola que seja capaz de acolher e educar todas as pessoas, independentemente de qualquer característica pessoal ou social que elas apresentem.

Nesse sentido, todos os esforços de mudança devem ser elaborados e promovidas diariamente no âmbito escolar, não somente pautada no aspecto normativo que o Projeto Político pedagógico queira estabelecer, mas que a afetividade, a alteridade esteja além de características sociocultural estabelecido.

Mas temos desafios que permeia a sociedade como um todo, independentemente do espaço-tempo, portanto conforme nos adverte Mittler (2007, p.24) “uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”.

O autor citado acima ainda nos esclarece que

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2007, p.24)

A complexidade requer irmos além do pragmatismo existente no cumprimento de carga horária, ou simplesmente de melhorias estruturais materiais da escola, trata-se conforme proposto de uma gama de alterações que devem gerar toda uma rede de apoio e das engrenagens que o sistema fornece, pois lamentavelmente, muitas escolas estão aquém de uma mudança significativa no cuidado com o outro, para que não ocorra por exemplo, a segregação e o isolamento.

De fato, a nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88) não explicita sobre a educação inclusiva, mas é uma causa pétreia sobre o direito em seu Art. 205. quando normatiza que a educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (**grifo nosso**).

Concomitantemente, a mesma CF/88 expressa que o ensino será ministrado no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 206, Inciso I e III)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/96) em seu art. 4º Inciso III, expressa que no dever do estado em garantir uma educação escolar pública que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Endossando tais normatizações, a legislação em consonância com as políticas públicas fruto de intensos movimentos sociais por uma educação de qualidade e direito, institui diretrizes conforme previsto na Resolução 02/2001 em seu parágrafo único, que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao

processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Sobre os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana, o Brasil através do Decreto nº 6.949 de 25 agosto de 2009, aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, oito princípios dentre eles o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.

Por fim, dentro das normatizações significativas está a Lei nº 13.146/2015, que foi de extrema relevância para os direitos civis, onde foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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.

Mesmo com todas as propostas universalistas que o Estado procura promover, e isso, tem sua relevância na garantia dos direitos, há lacunas em que tais direitos ainda são negligenciados, esquecidos, ignorados, e tais ausências deve ser dever de todos que qualquer conduta tipificada deve ser denunciada aos órgãos institucionais competentes.

De fato, nós docentes que lidamos diariamente com estudantes devemos inculcar, conscientizar e promover ações socioculturais para que a sociedade seja mais efetiva no respeito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades/superdotação ao acesso à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Portanto, devemos compreender segundo nos esclarece Coelho que:

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, já há algum tempo, passou a exigir a formação de profissionais da educação que sejam habilitados no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem, em um desafio constante às formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico. (2012, p.111)

E esse esclarecimento é que nos move a maiores pesquisas frente aos desafios que os professores vivenciam em sala, buscando novos cursos, novas práticas novas leituras para o trato e ensino-aprendizagem como os estudantes com TEA. Evidentemente que não é apenas o curso que tão somente possibilita a pronta realização de interação, mas será nos saberes e fazeres diários a completude das interações.

PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se justifica com base nos direitos educacionais de cada indivíduo e que devem ser estendidos ao indivíduo com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Art. 58 e 59, que oferece respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como, em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no artigo 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

Outro fator de relevância para a devida justificativa revela-se ao considerarmos na perspectiva da educação inclusiva que a Resolução do CNE/CP nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o qual define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Outra normatização importante a considerar trata-se da Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Diante dos questionamentos propostos, entende-se que a justificativa é algo importante

não somente para a sociedade, mas para a ciência, nesse sentido, e conforme nos ensina Minayo (2001, p. 42)

trata-se da relevância, do porquê tal pesquisa deve ser realizada. Logo, a justificativa dessa pesquisa pretende evidenciar do porquê alguns docentes encontram-se inseguros no seu espaço laboral, daí a relevância da qualidade no currículo na formação dos estudantes, bem como as normatizações e práticas diante do público a ser atingido. Para tal, os objetivos devem articular entre si, promovendo dimensões em resposta a inquietação (problema), nesse sentido “é fundamental que estes objetivos sejam possíveis de serem atingidos.

O que motiva sobre esse tema é saber que professores já formados, atuantes na educação básica do município de Valparaíso de Goiás também consideram uma educação voltada para os direitos humanos reforçando de acordo com tal Sacavino (et al, 2012, p. 14) que enfatiza que a Educação em Direitos Humanos é “parte de uma visão dialética e global, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: igualitário, sustentável e plural”.

Diante das dificuldades dos docentes no campo laboral carências de vivências que reconheçam a fragilidade diante das condições reais da diversidade humana e cultural que o ambiente escolar promove, torna-se salutar atentar para as práticas educativas do que tão somente questões teórico-conceituais tão bem desenvolvidas ao longo da formação, mas que somente na pesquisa evidenciará ou não.

Inicialmente ao pensarmos na metodologia, cabe aqui consideramos um adendo face as restrições impostas pelo Governo Federal, Estadual e Municipal, por orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse sentido, foram adotados através de legislações (leis e decretos) em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19, doença causado por vírus que causam infecções respiratórias), nesse sentido, o isolamento social impossibilitou temporariamente a pesquisa de campo, o cronograma estabelecido, bem como a própria disciplina (Projeto 5, fase 2).

De fato, a metodologia é o caminho da reflexão e da ação diante da realidade, incluindo (MINAYO, 2001), portanto, um modo de compreender um agregado de métodos e técnicas para instruir, explorar, entender na prática, e assim, produzir novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2013). A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2001, p.14).

Em busca do conhecimento da realidade, além de observar as ações dos atores educacionais (professores e coordenadores) envolvidos no processo, consideramos o método como construção de suas relações sociais em seus contextos históricos.

O procedimento metodológico adotado nesse relatório de pesquisa foi baseado inicialmente numa pesquisa de campo de análise qualitativa, mas que diante do que estamos vivendo, retomamos numa perspectiva voltada para “formação docente para atuação na Educação Inclusiva com atendimento aos estudantes TEA”.

Para coleta dos dados, foram utilizadas relevantes bibliografias conforme referências, tendo em vista que inicialmente a proposta era de entrevistas semiestruturadas, com o devido consentimento dos pesquisados, seguindo um roteiro de perguntas, ou seja, com roteiro abordando questões em três perspectivas dimensionais, mas que em função da COVID-19, não fora possíveis encaminhar e-mails individuais através da ferramenta *google docs*, face ao distanciamento social, e com isso não ter a certeza de que todos os e-mails estavam atualizados.

Devemos como pesquisadores envoltos numa ética onde a busca pelo conhecimento tem sido a preocupação maior do ser humano, para que o conhecimento permita uma maior capilaridade para o avanço da ciência, até porque, o avanço técnico científico depende de um trabalho desenvolvido mediante a utilização de métodos que permitam separar sempre o verdadeiro do falso (SANTOS FILHO, 2000).

As análises foram realizadas pautadas num quadro teórico metodológicos de referenciais tanto das questões de formação docente e seus desafios nos espaços laborais, bem como sobre os sujeitos de direitos, no caso proposto, os de Transtorno do Espectro Autista.

Diante do delineamento da pesquisa, após a coleta das informações, e da discussão dos dados em consonância com o cronograma apresentado, havendo manifesta a interpretação dos problemas educacionais na formação, lembrando que a pesquisa científica não consegue apreender a realidade em sua totalidade (DEMO, 2009), esta pesquisa certamente produzirá novos conhecimentos em termo de avanços científicos num quadro teórico da pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

O instrumento de pesquisa utilizado foi publicações científicas (livros, dissertações, artigos, dentre outros) bem como legislações pertinentes ao tema proposto com anotações no diário de bordo da pesquisadora ao longo da formação e dos estágios vivenciados, pois em meio a nossa adversidade face a pandemia, o isolamento social não nos permitiu um pesquisa de campo *in loco*, mas possibilitou um levantamento relevante para análise e discussões sobre os desafios que a educação inclusiva ainda enfrenta.

Evidentemente que o trabalho foi fruto de um longo processo de reunião sistemática do material (livros, dissertações, artigos, fichamentos, publicações avulsas, dentre outros) com a devida crítica do material selecionado, para poder considerar a importância e o valor histórico a considerar para elaboração do trabalho final com qualidade que a pesquisa qualitativa e bibliográfica requer.

3.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E DE ANÁLISE DE DADOS

a) Em relação as observações *in loco*

Na busca de construção de dados, no período de março foi realizada uma visita inicial ao Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) do Município de Valparaíso de Goiás. Os docentes que atuam no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas, atuam no Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) que fica localizado no Edifício Torre Center Quadra 03, Lote 42, 5º Andar – Valparaíso II que tem o objetivo de atender os alunos da Rede Municipal de Ensino, que apresentam dificuldades de assimilação à aprendizagem, distúrbios de comportamento e problemas psicoemocionais.

Sua equipe multidisciplinar de trabalho realiza regularmente avaliações dos alunos, definindo diagnóstico individualizado e recomenda o melhor acompanhamento aos educandos. O CIEI conta com direção, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, assistente social, arte terapeutas e pedagogos.

Numa tentativa de obtenção de dados mais consistentes, fui encaminhada pelo porteiro para o professor de educação física que estava no colégio apenas para organizar algumas coisas tendo em vista que as aulas foram interrompidas por conta da PANDEMIA COVID 19.

Ele me informou que sem as aulas presenciais ele estava tentando dar continuidade ao ano letivo através de aulas on-line (remota), mas encontrando muitas dificuldades por conta

da falta de estrutura. Ele me mostrou a estrutura física do Centro Integrado de Educação Inclusiva (CIEI) que fica em uma casa antiga aqui do Valparaíso-GO, onde os antigos quartos foram transformados em salas com atividades que incluía música, sala de assistência social, psicopedagogia, arte e acompanhamentos diversos, mas não me deixou entrar nas salas.

Levou-me em um pátio onde disse que funcionava para atividades ao ar livre, porém sem muita estrutura, pois havia muito mato e a piscina que quase nunca era usada por conta que não tinha água aquecida.

Quanto aos brinquedos pedagógicos são confeccionados pelos professores. Tudo muito básico. O CIEI faz bazar para subsidiar algumas despesas. Ele pediu que eu entrasse em contato com a diretora do Centro para que ela me passasse informações mais pedagógicas isso porque ele não tinha autorização para isso.

Em contato com a diretora, o qual marquei com ela algumas vezes, mas diante de inúmeros desencontros, quando finalmente consegui falar com a mesma, informou sobre a dificuldade dos dados atualizados dos professores, nesse sentido não pude ter acesso aos e-mails dos professores. Encaminhou-me para uma escola que fica longe da minha casa e fora do município de Valparaíso. Disse que lá eu conseguiria mais informações sobre o tema proposto no TCC. Nesse sentido, providenciei o documento que enviei, ao CIEI via aplicativo (WhatsApp). Também mandei mensagens informando que seria uma visita rápida só para que eu pudesse pegar algumas informações mais pontuais, porém não consegui resposta. Fui ao Centro pessoalmente onde entreguei o documento ao servidor que me orientou a entrar em contato somente com a direção, fato que este que em diversas ligações deixei recados, porque a mesma não estava.

O relato acima serve para situar os leitores deste trabalho em relação às dificuldades enfrentadas para obter informações sobre os professores e sobre o Centro no meu Município.

Cabe destacar, conforme está divulgado na página da Secretaria de Educação do Município de Valparaíso conta o projeto REVITALIZANDO com 8 anos de existência. O projeto realiza atividades lúdicas, com alunos autistas, com deficiência intelectual, física, auditiva e síndrome de down. Atende 60 alunos, entre 16 e 42 anos e está sob os cuidados da Secretaria de Educação.

O projeto é focado nas habilidades dos alunos como dança, horta, pintura, tapeçaria, reciclagem, cada um tem um talento específico. No entanto, conforme os professores e gestão da educação, ainda precisa de algumas melhorias. A luta é dar condições aos estudantes para exercer a cidadania e dar dignidade para os nossos alunos com deficiência.

Com a frustração da tentativa de visita in loco e contato com os professores buscou-se

nos documentos disponibilizados pelo município e Ministério da educação a análise das informações sobre a temática do TCC.

Sobre os dados da Secretaria Municipal de Educação do Município cabe inicialmente ressaltarmos que a Secretaria de Educação do município de Valparaíso de Goiás tem em mãos um dos maiores desafios que é programar e construir um ensino com a qualidade adequada, dentro de um contexto de isolamento social em função da pandemia (COVID-19). Ressalta-se que a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Decreto Municipal nº 293/2020, Portaria nº 221/2020 e Nota Técnica nº 03/2020 do Gabinete da Secretária de Educação, apresentou aos Gestores Escolares um conjunto de Diretrizes Administrativas que irão subsidiá-los e norteá-los quanto ao processo do Ensino Remoto a ser organizado pelas unidades de ensino da rede pública municipal de Valparaíso de Goiás incluídos os estudantes com deficiência.

b) Pesquisa bibliográfica

Segundo nos esclarece Marconi e Lakatos (2014, p. 43) “toda pesquisa implica em levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas”, face a situação atípica vivenciada com as devidas limitações sanitárias (isolamento social em decorrência da COVID-19), na busca de descobrir novos fatos abarcou-se em fontes secundárias, o que especificamente interessa a este trabalho.

Para a pesquisa utilizou-se artigos disponíveis na internet, trabalhos de conclusão de cursos de outros pesquisadores, normatizações e legislações disponíveis na página do Ministério da Educação e na página da Secretaria de Educação de Valparaíso de Goiás. Também foram utilizadas as anotações feitas no registro “diário de bordo” fruto das observações ao longo da formação no período de estágio. Nesses momentos, pode-se estabelecer diálogos com alguns professores sobre a condição do autista na escola.

Lembrando que o levantamento realizado procurou fazer um recorte de bibliografias já publicadas, até porque a finalidade “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista” (MARCONI; LAKATOS, 2014, p. 44) atentar para o que já fora descoberto bem como explorar novas perspectivas não cristalizadas.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados mostraram aspectos distintos dos desafios da formação docente no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas.

Verificou-se com os estudos que as legislações da educação inclusiva são relevantes para a contemplação dos sujeitos de direitos, as crianças portadoras de autismo, bem como a necessidade de maior quantidade de docentes com formação continuada em educação inclusiva para que em relação as demandas significativas de estudantes autistas, possam dar o devido atendimento na qualidade que a educação requer.

Os resultados mostraram aspectos distintos dos desafios da formação docente no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas. Verificou-se com os estudos que as legislações da educação inclusiva são relevantes para a contemplação dos sujeitos de direitos, as crianças portadoras de autismo, bem como a necessidade de maior quantidade de docentes com formação continuada em educação inclusiva para que em relação as demandas significativas de estudantes autistas, possam dar o devido atendimento na qualidade que a educação requer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como futura pedagoga da educação compreendi que na literatura em detrimento da prática da educação inclusiva, o estudante com TEA deve ser tratado como sujeito de direitos, não somente pelo exposto e contido nas causas pétreas de nossa Constituição Federal ou qualquer outra legislação, mas entendo que a formação deve evidenciar os saberes dos sujeitos ocultos em seu construto do desenvolvimento humano.

Logo, ficou nítida na pesquisa a identificação de legislações que promovem a educação inclusiva para os espaços escolares, seja pauta numa educação em e para direitos humanos, bem como nos espaços laborais de atendimento, que se torna um processo sistêmico, contínuo e flexível.

Os dados apresentados bibliograficamente demonstram os desafios que os docentes encontram, desde a formação continuada, bem como a realização de curso de educação inclusiva e a pouca valorização do Estado na promoção de políticas educacionais mais incisivas.

Por meio da pesquisa bibliográfica e pela observação, foi possível promover uma pesquisa qualitativa, numa análise pautada em documentos e informações evidenciadas e disponíveis na base de dados pela Secretaria de Educação de Valparaíso de Goiás, tendo em vista que em meio a pandemia causada pelo COVID-19, e por questões de saúde pública não foi possível a pesquisa de campo devido o isolamento social.

Os resultados mostraram aspectos distintos dos desafios da formação docente no contexto da educação inclusiva para com estudantes autistas. Verificou-se com os estudos que as legislações da educação inclusiva são relevantes para a contemplação dos sujeitos de direitos, as crianças portadoras de autismo, bem como a necessidade de maior quantidade de docentes com formação continuada em educação inclusiva para que em relação as demandas significativas de estudantes autistas, possam dar o devido atendimento na qualidade que a educação requer.

Apresentamos e discutimos os resultados dentro de premissas relevantes e significativas que ao longo do processo foi possível identificar as normatizações na formação docente de licenciatura em pedagogia para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (em especial, alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)).

Até porque na vasta literatura sobre diversos sob o tema da inclusão é importante evidenciar aspectos de minorias que está ligada “a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade”, existindo legislação específica para cada área, como por exemplo a das cotas de vagas para negros em universidades públicas bem como a que

trata da “inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho” (BARROS, 2020).

Paiva et al. (2018) evidencia que a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas com algum tipo de deficiência e incluir crianças com deficiência mais do que cumprir uma lei é permitir que ela se insira na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade social que também é sua (BARROSO, 2019)

Nesse sentido, cabe evidenciar também que sobre os espaços escolares com as devidas estruturas na preparação dos docentes e de suas práxis de ensino-aprendizagem para a inserção de alunos autistas, os desafios e dificuldades dos docentes no preparo para as interações sociais dos alunos com espectro autista no contexto da escola regular são atuais e relevantes para a devida transformação social.

Logo, os docentes que atuarem na educação infantil tem a premissa inicial de receberem estudantes com tais dificuldades precisam ter suas práticas profissionais adequadas e preparadas para atuar de forma significativa, daí a importância do CIEI, pois algumas escolas até preferem professores que já tenham experiência no assunto (RIBEIRO, 2018)

Portanto sobre a questão de formação Carneiro (2012) afirma que:

Não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidas. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam a existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade. A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível (CARNEIRO, 2012, p. 88).

O AEE disponibiliza não só o ensino das linguagens e códigos de comunicação e sinalização como também oferece a tecnologia assistiva - TA, adequando materiais didáticos e pedagógicos considerando as necessidades de cada estudante nesse processo.

Como futura pedagoga da educação compreendi que na literatura em detrimento da prática da educação inclusiva, o estudante com TEA deve ser tratado como sujeito de direitos, não somente pelo exposto e contido nas causas pétreas de nossa Constituição Federal ou qualquer outra legislação, mas entendo que a formação deve evidenciar os saberes dos sujeitos ocultos em seu construto do desenvolvimento humano.

Logo, ficou nítida na pesquisa a identificação de legislações que promovem a educação inclusiva para os espaços escolares, seja pauta numa educação em e para direitos humanos, bem como

nos espaços laborais de atendimento, que se torna um processo sistêmico, contínuo e flexível.

Os dados apresentados bibliograficamente demonstram os desafios que os docentes encontram, desde a formação continuada, bem como a realização de curso de educação inclusiva e a pouca valorização do Estado na promoção de políticas educacionais mais incisivas.

Por meio da pesquisa bibliográfica e pela observação, foi possível promover uma pesquisa qualitativa, numa análise pautada em documentos e informações evidenciadas e disponíveis na base de dados pela Secretaria de Educação de Valparaíso de Goiás, tendo em vista que em meio a pandemia causada pelo COVID-19, e por questões de saúde pública não foi possível a pesquisa de campo devido o isolamento social.

Apresentamos e discutimos os resultados dentro de premissas relevantes e significativas que ao longo do processo foi possível identificar as normatizações na formação docente de licenciatura em pedagogia para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (em especial, alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)).

Até porque na vasta literatura sobre diversos sob o tema da inclusão é importante evidenciar aspectos de minorias que está ligada “a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade”, existindo legislação específica para cada área, como por exemplo a das cotas de vagas para negros em universidades públicas bem como a que trata da “inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho” (BARROS, 2020).

Paiva et al. (2018) evidencia que a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas com algum tipo de deficiência e incluir crianças com deficiência mais do que cumprir uma lei é permitir que ela se insira na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade social que também é sua (BARROSO, 2019)

Nesse sentido, cabe evidenciar também que sobre os espaços escolares com as devidas estruturas na preparação dos docentes e de suas práxis de ensino-aprendizagem para a inserção de alunos autistas, os desafios e dificuldades dos docentes no preparo para as interações sociais dos alunos com espectro autista no contexto da escola regular são atuais e relevantes para a devida transformação social.

Logo, os docentes que atuarem na educação infantil tem a premissa inicial de receberem estudantes com tais dificuldades precisam ter suas práticas profissionais adequadas e preparadas para atuar de forma significativa, daí a importância do Núcleo de Atendimento, pois algumas escolas até preferem professores que já tenham experiência no assunto (RIBEIRO, 2018)

Portanto sobre a questão de formação Carneiro (2012) afirma que:

Não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidas. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam a existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade. A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível (CARNEIRO, 2012, p. 88).

O AEE disponibiliza não só o ensino das linguagens e códigos de comunicação e sinalização como também oferece a tecnologia assistiva - TA, adequando materiais didáticos e pedagógicos considerando as necessidades de cada estudante nesse processo.

Logo, para Sousa (2015) os professores não possuem o conhecimento num sentido amplo das condutas e características necessárias para a devida interação sobre o TEA, isso não quer dizer que não haja o interesse em querer se aprofundar ainda mais sobre o tema, até porque há não somente receio, mas em decorrência de como agir diante das dificuldades na aprendizagem, linguagem oral e visual em alguns casos.

Portanto, segundo nos esclarece Sousa (2015) não há apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas, a qual deverá propor sempre numa continuidade novas rotinas no tempo/espço como estratégias de adaptação e desenvolvimento para os estudantes com autismo, promovendo nesse sentido aqui na região de Valparaíso de Goiás novas possibilidades de interações sociais entre docentes e estudantes com TEA.

O conhecimento sobre educação inclusiva nos fortalece a continuar e consolidar ainda mais cursos nesse processo de conhecimento e de posicionamento crítico de nossas atividades, pois ser docente não deve ser fator mercadológico, mas de educação transformadora para uma realidade tão desafiadora que se percebe não somente no município de Valparaíso de Goiás mas em todos do Estado de Goiás e no Brasil.

Por fim, destacar que novas pesquisas futuras devem promover novas releituras dos contextos entre docentes e estudantes com autismo, logo recomenda-se, portanto, uma formação continuada pautada nas licenciaturas fortalecidas numa educação para direitos humanos, para que haja ainda mais o fortalecimento dos docentes na linha de frente de dignidade humana e assim possamos discutir e ressignificar nossa existência como educadores para uma educação do século XXI.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS

Como estudante percebo hoje o quanto é importante ter uma base familiar e educacional, porque é a partir disso que construímos nossa história de vida, venho de uma família que não tinha muitas condições para oferecer escolas particulares, cursos extras ou atividades extracurriculares para que fossem agregados a nossa vida profissional.

A escolha pela pedagogia venho em meio a muitas mudanças que ocorreram na minha vida, tive a oportunidade de fazer um trabalho voluntário em uma creche escola perto onde eu morava, então o tempo que eu tinha livre eu ia ajudar a escola.

Foi uma experiência fantástica conviver e fazer esse trabalho voluntário, me permitiu ver a pedagogia com mais amor e respeito, foi através desse trabalho que decidi fazer o curso e tentar passar minhas experiências a diante.

Segundo (NÓVOA, 1992), no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, as práticas de formação que tomam as dimensões coletivas como referência contribuem para a emancipação profissional e para a solidificação de uma profissão que deve se mostrar autônoma na produção e compreensão dos saberes que permeiam essa formação.

Nesse sentido vejo a pedagogia como fonte de aprendizado e ensinamento, e uma profissão que te permite ser mais crítico e reflexivo colocar em ênfase seus pensamentos e desejos para uma educação que realmente faça a diferença na vida de muitos indivíduos, através da pedagogia percebi o quanto trabalhar com ser humano na sua fase inicial de vida, traz resultados positivos e negativos para muitos.

Na minha percepção de futura pedagoga acredito que apenas a formação docente não é suficiente para lidarmos com as especificidades que a educação inclusiva requer, faz-se necessário estarmos realmente presente na vida dos alunos, buscando subsídios e materiais para que possamos exercer nossa formação com maior qualidade e altruísmo, tendo em vista que muitas escolas não tem acesso a materiais voltados para educação inclusiva.

A escolha por esse curso me trouxe vários questionamentos a respeito de como me comportar e agir perto de crianças em fase escolar, me proporciona um olhar mais atento do quanto a escolha certa por uma profissão ou curso superior faz uma diferença no futuro profissional.

Tardif (2008, p. 232): [...] a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla, pois não se limita a cognição ou as representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.

Hoje acredito que ser professor é uma das profissões mais completas que pode existir,

porque mesmo com tanta desvalorização e a profissão que forma cidadãos, que instrui as pessoas positivamente e que nos torna mais humanos, um educador não é apenas um educador ela acaba sendo um membro que age positivamente na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em 26jan2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, acesso em 26jan2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm, acesso em 26jan2020

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do Espectro Autista. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, acesso em 26jan2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril 2013**, altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm, acesso em 26jan2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acesso em 26jan2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acesso em 26jan2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, acesso em 26jan2020

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, acesso em 26jan2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1,

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 26jan2020.

BARBOSA, Marily Oliveira. FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **O transtorno do espectro autista e a formação docente em debate**. Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal de Alagoas. Eixo 06: A formação de professores na perspectiva da inclusão. 2016.

BARROSO, Ana Beatriz Assunção. **Ensaio: Educação Inclusiva Como Direito Das Crianças Com Síndrome De Down**. Ana Beatriz Assunção Barroso. Brasília: UnB. 2019. p. 48

BARROS, J. **Inclusão social**. Portal Brasil Escola. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/inclusao-social.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Global Editora. São Paulo 1965

COELHO, Cristina M. Madeira. Formação docente e sentidos da docência: p sujeito que ensina, aprende. IN: SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. **Ensino e Aprendizagem – a Subjetividade Em Foco**. Editora Liber livro, 2012.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia. SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. *Sur, Rev. int. direitos human.* [online]. 2009, vol.6, n.11, pp.64-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, Número Especial, p. 1.203-1.230, out. 2007

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**; tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GILLBERG, C. **Infantile autism diagnosis and treatment**. Acta Psychiat. Scand., 1990.

GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos CEDES, nº 24, Campinas, Papyrus, 1991.

GOIÁS. Prefeitura Municipal de Valparaíso de Goiás. Secretaria de Educação. Escolas municipais. 2020. Disponível em <https://www.valparaisodegoias.go.gov.br/institucional/313>, acesso em 26jan2020.

LOPES, Marina Alves de Castro. SILVA, Cláudia Feitosa. **A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS**. In. PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **Direitos da Criança e Adolescente no Brasil: combates sem fim**. Ed. Ludomedia. Portugal. 2016.

LOPES, Juliana Crespo. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas.** Curso de especialização em psicopedagogia Clínica e Institucional Turma IX. Brasília, 2011.

LOSS, Adriana Salete. **Preparando-se para ser professor passo a passo: manual de didática.** Curitiba, Appris, 2013.

LOURENÇO, Érika **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva** / Érika Lourenço. --Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação.** Ed. Unijuí, Rio Grande do Sul, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** São Paulo, Atlas, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Educação e Deontologia.** Escolar editora. Lisboa. 2004.

MONTEIRO, Aínda; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação inicial de professores(as) e educação em direitos humanos.** Educação em direitos humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Sueli. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um desafio no processo de aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista.** Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 1, Jan–Mar, 2018, p. 143-153. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp1.001047

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis-RJ, Vozes, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A formação de professores e a educação de autistas.** OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Vol. 33 n] 1, Madrid, 2003.

PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo** / Ângelo Antônio Puzipe Papim; Kelly Gil Sanches. – Lins, 2013.

RIBEIRO, Elifrane Siqueira. **Autismo na Educação Infantil,** Brasília-Ac, novembro de

2018. 46 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

SACAVINO, Susana. et al. **Educação em Direitos Humanos e Bullying**: oficinas para enfrentamento e prevenção. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova América e Studio Gráfico, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-12

SANTOS, Maria de Jesus dos. **A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira**. Cadernos do PET Filosofia, Vol.5, n.10, Jul-Dez, 2014.

SILVESTRE, Christiane Cordeiro. VESTENA, Carla Luciane Blum. **Levantamento de teses e dissertações publicadas sobre a temática do autismo, no período de 2009 a 2014 no Brasil**. XII Congresso nacional de educação (EDUCERE), PUCPR, Paraná, 2015.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. **Inclusão escolar e autismo**: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17(3), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

SOBRINHO, Antônio Favero. **O aluno que não é mais aquele**. A transfiguração histórica dos sujeitos da educação.

SOUSA, MARIA JOSIANE SOUSA DE. **PROFESSOR E O AUTISMO**: desafios de uma inclusão com qualidade. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. 2015

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autêntica. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27-42.

