

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN CON ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

1

Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos¹
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar a formação continuada de professores que trabalham com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns nas escolas regulares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Parte-se das convenções internacionais, da legislação sobre a educação especial com o intuito de extrair produções científicas concepções sobre a formação continuada docente na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's. O resultado evidenciou que a formação continuada de professoras e professores na perspectiva da inclusão está ancorada em políticas públicas vigentes e que contraditoriamente, abordam elementos com práticas pedagógicas praticistas e possibilitam perspectivas de formações que avancem na relação imediato/mediato. Por isso, a importância da ampliação da formação continuada atrelado ao processo emancipador, libertário e autônomo.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada de professores. Inclusão. Autismo.

Abstract: This article aims to analyze the continuing education of teachers who work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in common classes in regular schools in the public school system of the Distrito Federal. It starts from international conventions, legislation on special education in order to extract scientific productions and conceptions about continuing teacher education from the perspective of school inclusion with ASD students. The result showed that the continuing education of teachers from the perspective of inclusion is anchored in current public policies and that, contradictorily, address elements with practical pedagogical practices and enable perspectives of training that advance in the immediate/mediate relationship. Therefore, the importance of expanding continuing education linked to the emancipatory, libertarian and autonomous process.

Keywords: Education. Continuing teacher education. Inclusion. Autism.

¹ Mestranda em Educação Pela Universidade de Brasília (UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-97426566>. E-mail: Kau-gui@hotmail.com

² Professora Associada da Universidade de Brasília. Coordenadora do Gepfape. E-mail: katiacurado@unb.br. Pesquisadora Produtividade do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>



Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la formación continua de los docentes que trabajan con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en clases comunes en escuelas regulares del sistema escolar público del Distrito Federal. Se parte de convenios internacionales, legislación sobre educación especial para extraer producciones científicas y concepciones sobre la formación continua docente desde la perspectiva de la inclusión escolar con alumnos con TEA. El resultado mostró que la formación permanente de los docentes desde la perspectiva de la inclusión está anclada en las políticas públicas vigentes y que, contradictoriamente, abordan elementos con prácticas pedagógicas prácticas y habilitan perspectivas de formación que avanzan en la relación inmediato/mediato. Por ello, la importancia de ampliar la formación continua vinculada al proceso emancipatorio, libertario y autonómico.

Palabras clave: Educación. Formación continua del profesorado. Inclusión. Autismo.

Submetido 02/11/2022

Aceito 15/12/2022

Publicado 19/12/2022

Introdução

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 com autismo. Conhecer os condicionantes teóricos e filosóficos associados à prática profissional pode dar sentido a uma nova realidade da inclusão escolar, pois esta pode contribuir com a profissionalidade dos docentes que atuam nessa área e com a organização/mudança de suas práticas.

Assim este artigo, tem como objetivo analisar o campo de produção sobre formação continuada na perspectiva da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e se apoia na compreensão histórica, dentro de um tempo-espço, com o intuito de dar continuidade aos estudos científicos. A questão que nos orienta é: o que foi produzido nas pesquisas no Brasil entre 2016 e 2021, sobre a formação continuada de professoras e professores na perspectiva da educação inclusiva escolar com estudantes autistas? Em termos teórico-metodológicos mapeamos as produções científicas identificadas por três descritores a saber: *formação continuada- inclusiva escolar-autismo* na forma de estado do conhecimento que *nos* permite identificar, registrar e categorizar a análise de um determinado assunto, em periódicos específicos, em determinado espaço de tempo.

O autismo, por ainda não ter uma causa específica definida, é chamado de (conjunto de sintomas) e como em qualquer síndrome o grau de comprometimento pode variar do mais severo ao mais brando e atinge todas as classes sociais, em todo o mundo. Entende-se por estudantes com autismo, também conhecido como TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), o indivíduo que apresenta dificuldades marcantes e persistentes na socialização e comunicação com as pessoas, a área mais afetada na criança é a da habilidade social, além de comprometer a comunicação verbal e não verbal, e afetar ainda questões comportamentais. (SURIAN, 2010). O ingresso da criança com autismo nas escolas públicas regulares, em especial nas classes comuns, constitui um direito que, concomitante, significa formação continuada de professoras e professores entendendo a especificidade do aprendizado do estudante com autismo.

Trabalhamos na primeira seção sobre a formação continuada de professoras e professores na perspectiva da inclusão escolar com estudantes TEA's. Na segunda seção

explicita quem são os estudantes atendidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI) e, na terceira seção a formação continuada dos professores do DF na perspectiva da inclusão com estudantes autistas.

A formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar

A trajetória histórica da formação continuada de professoras e professores no Brasil se constituiu por marcos legais bem definidos. Destacamos o mencionado 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). No Brasil, com a promulgação dessa Lei, em um contexto da ditadura civil-militar e, também, sucessivos governos militares (1964-1985), que ressaltava a educação como recurso para a formação de capital humano, com vínculo entre o mercado de trabalho e a educação, fez-se o controle político, ideológico, técnico-administrativo e pedagógico de uma perspectiva instrucional e técnica na formação continuada de professores.

Nessa direção, entre as décadas de 1970 a 1980, a formação continuada brasileira perpassou pela racionalidade técnica, uma subordinação do aprendizado com técnicas metodológicas muito próximas do treinamento entre a reciclagem, treinamento em serviço e o praticismo (saber-fazer).

A partir de 1985, a trajetória educacional brasileira foi marcada por conferências nacionais de educação,³ por congressos nacionais de educação⁴ fóruns e jornadas favorecendo

³ 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.

⁴ 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.



discussões em torno da política pública de formação docente e inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Nesse contexto político, histórico e econômico, a Constituição Federal de 1988, devido ao fim do regime militar, foi marcada por inovações e compromissos educacionais devido ao anseio à cidadania e à liberdade.

Na Constituição Federal de 1988, os direitos sociais foram instituídos nos artigos 205 e 208, o que apresentou a escola pública constituía-se sob a égide da equidade que conforme Carvalho (2014) é o direito de todas as pessoas, de acordo com suas necessidades individuais ter acesso a educação escolar, ou seja, é a proposta constitucional de equiparação de oportunidades. Com isso expressou a possibilidade da pessoa com deficiência ocupar oportunidades sociais de igualdade, até então ainda não estabelecidas.

Tal perspectiva abrange, a formação continuada docente, como estabelecido na constituição, quando em seu Artigo 206, Inciso I, indica a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) e o artigo 208, Inciso III, aponta a necessidade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse momento, iniciava-se o período de institucionalização à pessoa com deficiência, integrando-a ao público-alvo da Educação Especial. Como diz Mazotta

a educação especial é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços especiais organizados para apoiar, complementar, 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. (MAZOTTA, 2011).

Na década de 1990, com a influência dos Organismos Internacionais, 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 a todos e fundamental, uma nova perspectiva de inclusão escolar se configurava no nosso país.



Entretanto, ou em movimentos contraditórios de avanços e retrocessos, a partir de 1990, 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 no plano econômico, político e educacional. 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,

6

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, p. 93, 2020).

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 esquadrinhado 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 (p. 157, 158).

Assim, com o aporte de integração escolar à inclusão escolar, surgem princípios e diretrizes sobre as políticas públicas internacionais relacionadas às pessoas com deficiência que influenciaram diretamente a formação continuada docente para receber o público-alvo da educação especial, a fim da efetividade da PNEEPEI, na classe comum em escola regular. Veja o quadro a seguir.



Quadro 1- Documentos internacionais oficiais com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal

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	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.	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). Organizado com adaptações.

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, p. 19, 2001).

Em consonância com os documentos internacionais de políticas públicas para a pessoa com deficiência 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. Nesta Lei a inclusão foi definida como modalidade da educação escolar em todas as etapas da educação básica nos âmbitos político, pedagógico, técnico e administrativo, como entendido no artigo 58 “entende-se por Educação Especial, para o efeito dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996).

O Quadro 2 apresenta os documentos nacionais oficiais no contexto político brasileiro na perspectiva da inclusão escolar destacando o seu ano de aprovação e os seus principais objetivos.



Quadro 2 - Documentos nacionais oficiais com o nome, o ano de aprovação e o objetivo principal

Documentos de referência	Ano de Aprovação	Objetivo principal
Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001	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.
Resolução CNE/ CEB nº2/2001	2001	Instituir as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, em todas as etapas e modalidades.
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.
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 13.632/2018	2018	Ofertar a educação especial com início da educação infantil e estende-se ao longo da vida.
Lei nº 13.146/2018	2018	Assegurar o atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por



		tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.
--	--	--

Fonte: SILVA (2010), MAZOTTA (2011). Elaborado e com adaptações das autoras.

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, p. 13, 2017) foi se configurando nessa nova realidade para receber todos os estudantes com necessidades educativas especiais com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ⁵e altas habilidades/ superdotação, entre eles, os estudantes com autismo. 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. (Mazotta, p. 145, 2011) se faz necessária.

Em consonância às políticas e orientações internacionais, no Brasil foram estabelecidos decretos e leis que contribuíram para perspectivas de formação continuada de professoras e professores no Brasil para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, que estão relacionados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Documentos normativos sobre políticas públicas de formação docente na perspectiva da inclusão

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 nº 4 CNE/CEB/ 2009	Institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas

⁵ Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR), os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. DISTRITO FEDERAL (2010).



	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.
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.
Decreto nº10.502- Política Nacional de Educação Especial/ 2020	Institui a denominada PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Este decreto encontra-se suspenso pela liminar e foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

Fonte: Ministério de Educação e Desportos (MEC). Elaborado pelas autoras (2021).

As propostas de formação continuada de professoras/es foram implementadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com proposta de especialização na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2007 e 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 professores que atuam na AEE e na sala de aula comum” (BRASIL, 2009), sendo 87 % do curso tem carga horária organizada na modalidade a distância e apenas 13% presencial, como afirma Borowsky (2017).

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 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 SECADI foi extinta em 2019. Foi substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) por meio do decreto nº 9. 465/2019. De acordo com Ministério da Educação (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 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, compreende-se que as normatizações e as políticas públicas fomentam a discussão a respeito da educação da pessoa com deficiência. Entretanto, ainda carece de mais preposições que efetivem a formação continuada na perspectiva da inclusão. Percebe-se 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.

A formação de professores para Educação Inclusiva pressupõe que a mesma seja crítica-reflexiva (ROZEK, 2012), estimulando para que os professores desenvolvam um pensamento autônomo, que busquem soluções, que reflitam sobre o processo de construção de conhecimentos do aluno, compreendendo como o mesmo realiza suas elaborações mentais e cognitivas. Esse tipo de proposta implica sem sombra de dúvida um comprometimento de políticas públicas de forma sistemática e orgânica possibilitando a práxis.

Cabe aqui trazer algumas considerações sobre o conceito de formação continuada, atenta-se que a formação continuada é considerada um direito para os profissionais que lecionam em qualquer estabelecimento de ensino, de maneira que é extremamente importante tanto para o professor, quanto para o aluno, entretanto a concepção, formato e oferta da formação continuada, tende-se a ser encaminhada para uma perspectiva integração a partir das práticas com resultados imediatos.

Quem são os estudantes atendidos pela PNEEPEI?

A partir de 2008, o MEC exercendo uma de suas atribuições, determinou por meio da publicação do documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

(PNEEPEI) que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser ofertado para os estudantes com deficiência, transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades e superdotação (AH/SD) de forma articulada com o ensino regular evidenciando um movimento de inclusão escolar.

De acordo com a política pública as professoras e os professores que atuam na educação básica na perspectiva da inclusão escolar recebem, também, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vigorado no dia 1º de janeiro de 2022, respaldado pelo CID 11 e o DSM V e ocorre em um único diagnóstico, código 6A02.

De acordo com MEC/ Semesp a PNEEPEI tem impactado na organização e no funcionamento dos serviços dados aos estudantes abalizados como público-alvo da Educação Especial esta 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, 2018, p. 11)

Pautada nessa perspectiva de inclusão escolar, em 2012, criou-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei nº 12.754-*Lei Berenice Piana*- 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 será incluída nas classes comuns ⁶de 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 com deficiência, incluindo, assim, os estudantes com autismo; 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. 232). A Lei de nº 12.764, de 2012, assegura à pessoa com autismo o acesso à educação nas classes comuns de ensino regular, além do direito a acompanhante especializado.

Consoante com a materialização de políticas públicas e registros históricos, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) realiza a implementação na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), na perspectiva da educação inclusiva escolar, oferecer atendimento ao estudante com autismo. De acordo com a Lei Distrital nº 3218/2003 em seu artigo 1º apresenta 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 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, de acordo com a SEEDF, a centralidade do atendimento dos estudantes autistas distribuídos pelas Regiões Administrativas (RA's) tem se cumprido no DF, como demonstrado na tabela abaixo.

⁶ Com redução de turma com ou sem diagnósticos conforme o DSM V. A mesma poderá ter o número reduzido até 22 alunos caso possuir alunos com: Deficiência Intelectual – DI, Deficiência Física – DF, Deficiência Múltipla – DMU, Deficiência Visual -DV, Surdocegueira -SC, Deficiência Auditiva (DA) que não optam por Libras, TGD/TEA, Altas Habilidades – AH/SD ou alunos com Transtornos Funcionais (HFE).

Tabela 1- Número de matrículas de estudantes com TEA- 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	2926

Fonte: Dados extraídos do site oficial da SEEDF (2021). Elaborado pelas autoras.

De acordo com SEEDF desses 2.926 estudantes com TEA matriculados na rede pública de ensino entre 2019 e 2020, no DF, desses encontram-se nas classes comuns, 2.701 estudantes. Destaca-se que o número de casos de TEA vem crescendo nos últimos anos em todo o mundo devido a elementos diversos e até questionáveis, nessa perspectiva têm se detectado uma prevalência de casos de TEA de 62/10000 e uma 116 incidência de quatro vezes maior no sexo masculino que no feminino (ELSABBAGH et al., 2012, FOMBONNE, 2009).

Portanto, como podemos observar, o transtorno do espectro autista é um assunto importante, delicado e complexo, seja no ambiente escolar ou fora dele, merecendo toda atenção, respeito e garantia de um processo educacional que atenda suas especificidades. Uma das maiores questões a serem enfrentadas é o da “inclusão não efetiva” de pessoas com deficiência, pois esta implica saberes, formações e fomento das instâncias governamentais para a promoção de uma gestão colaborativa, ressignificando o papel de todos os atores desse processo, e especificamente da formação continuada.

Formação Continuada dos professores do DF na perspectiva da inclusão com estudantes autistas

Com o intuito de responder o objetivo analisar a formação continuada de professores que recebe estudantes com TEA nas classes comuns nas escolas regulares da rede pública de ensino do DF realizamos um mapeamento bibliográfico que foram coletadas a partir das produções brasileiras dissertativas, teses e periódicos acondicionados em 5 bases de dados: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnológica (IBICT) 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 nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na 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), com marco temporal entre 2016 a agosto de 2021; escolhidas pela diversidade de trabalhos científicos disponibilizados em seus repertórios de publicação, em nível nacional.

Para esse mapeamento 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, fizemos a busca dos textos nos eventos educacionais da ANPEd, ENDIPE, IBICIT e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizamos a leitura flutuante de seus títulos, palavras-chave e resumos. Posteriormente, nas teses, dissertações e artigos da SIELO e da CAPES a filtragem foi feita, além dos seus descritores, pelo tipo de documento, área temática, área de avaliação, assunto e pelo recorte temporal. A seleção das teses, dissertações e artigos se deu a partir da leitura seletiva dos títulos e resumos. Quando estes não apresentavam as informações necessárias à explicitação da pesquisa, procedia-se a leitura seletiva na sua parcialidade. Além dos critérios mencionados, trabalhamos com um levantamento a partir dos seguintes descritores: formação continuada-inclusão-autismo.

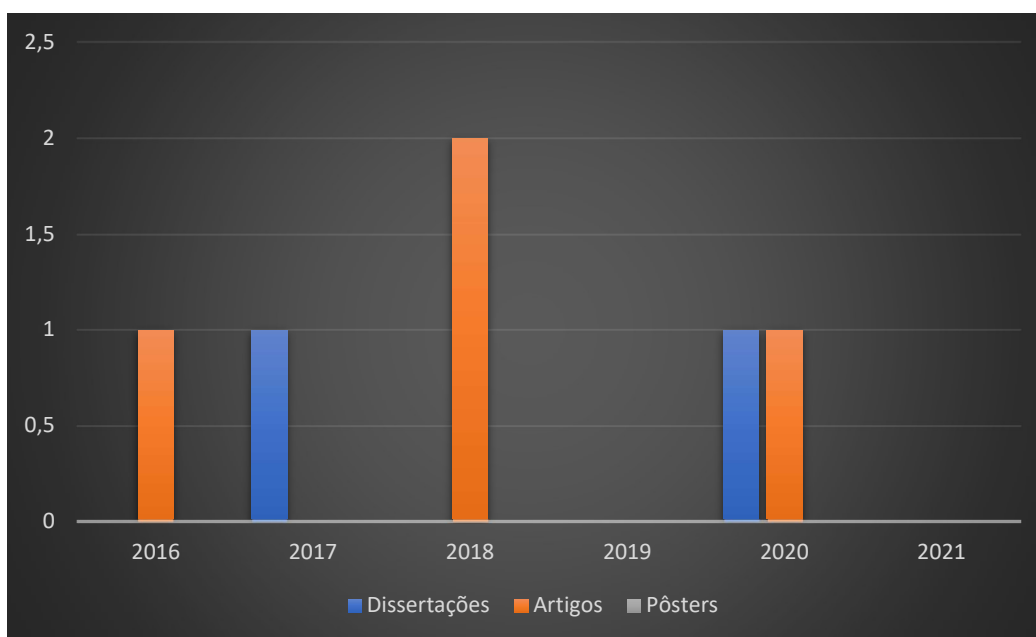
Ao buscarmos as bases de dados, pelos três descritores *formação continuada- inclusão- autismo*, ainda, há pouca quantidade de produções científicas justificando, assim, a sua

relevância para a área educacional; daí a necessidade de investigação do objeto formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas.

De acordo com o levantamento bibliográfico dos trabalhos, nas bases de dados, captamos poucas pesquisas que abordam sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão, em especial, com estudantes com autismo. No total, encontramos 6 trabalhos. Sendo 2 dissertações uma de mestrado acadêmico e a outra de mestrado profissional e 4 artigos. Notamos que em eventos o tema está sendo mais discutido. E que a predominância desses trabalhos se encontra na Região Sul do país mais precisamente 2 trabalhos no Rio Grande do Sul e 1 no Paraná. Na Região Sudeste encontramos 2 trabalhos, sendo 1 em Minas Gerais e o outro em São Paulo. No norte do país encontramos 1. Não há trabalho na Região Centro-Oeste.

Com a pequena quantidade de trabalhos localizados, apresentaremos no Gráfico 1, a seguir, a historicidade dos estudos, com o intuito de perceber os anos e a ocorrência maior de estudos acerca da temática.

Gráfico 1- Quantidade de trabalhos publicados por ano sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão com estudantes com autismo



Mesmo com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI) do ano de 2008 e a Lei nº 12.754/2012 que se configura o direito de os estudantes autistas estudarem nas escolas regulares de ensino nas classes comuns, impactando a formação continuada da professora e do professor, percebemos que ainda há poucos trabalhos que suscitam a discussão em torno da formação continuada dos professores na perspectiva da inclusão com estudantes com autismo, mesmo com a garantia em leis.

Dos seis trabalhos analisados sobre a **formação continuada na perspectiva da inclusão com estudantes com autismo** trouxeram algumas reflexões pertinentes em torno desse assunto. Desde carência da política pública nas disciplinas nos cursos de formação inicial e continuada (OLIVEIRA, SANTOS e ROCHA (2016) que perpassa pela carência de ofertas de disciplinas nos cursos de licenciatura como também escassa oferta de formação continuada relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista OLIVEIRA, SANTOS e ROCHA (2016), FERREIRA (2017), QUINTÃO e MORAIS (2018), SEWALD (2020) com a preocupação da utilização de estratégias e práticas pedagógicas. Em contramão, MARTINS, MACHADO, BRIZOLLA e RODRIGUES (2018) esteve centrado na pesquisa desenvolvida a partir do curso de formação continuada de professores demonstrando 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.

Além disso, percebe-se que há outros fatores que interferem na efetivação da inclusão dos estudantes autistas nas classes comuns: a falta de material adequado FERREIRA (2017), QUINTÃO e MORAIS (2018), CAMARGO, SILVA E CRESPO (2020); falta de infraestrutura adequada QUINTÃO e MOARIS (2018), falta de um projeto coletivo QUINTÃO e MORAIS (2018) e SEWALD (2020) para efetivar a educação inclusiva nos estabelecimentos públicos. Além disso, a pouca interação dos professores e da família MARTINS, MACHADO, BRIZOLLA e RODRÍGUES (2020) aspectos, estes, que interferem na atuação e efetivação da PNPEEPEI.

No geral, essas pesquisas, os autores concluíram que ao focar na tríade formação continuada-inclusão-autismo evidenciaram-se que as professoras e os professores, em seu cotidiano, não se sentem preparados para trabalhar com esse público-alvo em uma proposta na

perspectiva da educação inclusiva por desconhecer, além de aspectos comportamentais do transtorno, sofrem com a falta de infraestrutura estrutural e pedagógica dentro do âmbito escolar inclusivo.

Para elucidar sobre o objeto apresentamos Freitas (2018) e Evangelista (2019) uma vez que os autores elucidam uma realidade educacional contemporânea com políticas públicas neoliberais em uma sociedade capitalista. Curado Silva (2019) traz contribuições nos estudos de formação docente mediante à epistemologia da práxis que constitui uma ação educativa nos princípios da emancipação, autonomia e liberdade humana. Contrapondo-se ao pragmatismo e a padronização do trabalho docente. Mantoan (2015) e Silva (2010), que afirmam que a educação inclusiva impulsionou mudanças interpessoais e estruturais no âmbito educacional escolar sem precedentes no acesso das pessoas com deficiência nas escolas públicas regulares. Gaiato (2018) aborda em seus estudos sobre o TEA em suas diversas faces.

O trabalho docente face de novos caminhos trilhados pelas reformas educacionais desde 1990 foi se constituindo entre conflitos e interesses mercadológicos para atender um padrão internacional que tecem a profissão docente, que perpassam, também, pela formação continuada dos professores e professoras que constituem à profissionalidade docente.

Para compreender o conceito sobre a formação continuada de professores e professoras é necessário compreender a concepção historicamente constituída em nosso país que progressivamente está inserida pelo aprisionamento da educação à lógica de produção, respondendo os anseios do mercado capitalista. Com isso 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.

A formação continuada docente, em sua materialidade, é compreendida a partir de dois modelos de racionalidade: a teoria e a prática. De conceito polissêmico a racionalidade técnica, a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis abarcam a concepção do trabalho docente, em suas características próprias, em um processo de amabilidades e contradições.

As duas primeiras concepções é um reflexo de hierarquia de subordinação do aprendizado entre o prático ao teórico (ou vice-versa), com técnicas metodológicas muito próximas do treinamento a qual vulgarizam o conhecimento pedagógico e praticizam o trabalho

a ser realizado, tornando-se frágeis para a constituição da formação continuada de professores e professoras, por serem meros treinamentos entre a reciclagem, treinamento em serviço e praticismo (saber-fazer); reforçando a precarização do trabalho docente.

A racionalidade técnica com ênfase na instrumentalização do ensino que perpassa pela concepção positivista do conhecimento científico. A epistemologia da prática está centrada na aplicação da teoria à prática, pautada no pensamento reflexivo do professor: ação-reflexão-ação que permeia pelo aprofundamento de práticas, vertente (neo) tecnicista. ambas que releva a dimensão do saber e do saber fazer enfatizando a formação em serviço.

Esses modelos demonstram que a partir da prática/técnica 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. De acordo com FERREIRA (2017), SEWALD (2020) e OLIVEIRA, SANTOS e ROCHA (2020) a formação continuada ofertada pelo Estado, quando se tem, acontece de forma aligeirada, fragmentada e com ênfase em práticas pedagógicas homogêneas e pela tecnificação de ensino, ancorada pela epistemologia da prática, galgada na responsabilização, na padronização, na precarização do trabalho pedagógico; mesmo estando em um contexto inclusivo; seguindo padrões de uma sociedade capitalista com influência dos Organismos Internacionais e empresariais.

Com o intuito de atender a formação continuada no contexto escolar inclusivo, Curado Silva (2018) propõe que aconteça de forma alicerçada nos princípios da emancipação, autônoma e liberdade (CONTRERAS, 2012) e pela epistemologia da práxis que aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação de unicidade entre a teoria e a prática. Nas palavras da autora,

trabalhar na formação continuada a partir da epistemologia da práxis é, na sua essência buscar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, do ser que cria a realidade humano-social e compreende a realidade em sua totalidade (humana e não humana). A práxis é ativa, mas é atividade que se produz historicamente; e unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade. (CURADO SILVA, 2018, p. 101).

Assim, ao compreender a proposta da epistemologia da práxis como um projeto emancipador também é compreender e assumir a prática como elemento de utilidade com elementos teóricos que dialeticamente se relacionam entre a teoria e ação. Desmistificando, assim, a concepção hegemônica o saber-fazer quando se refere ao estudante autista.

Sendo assim, a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes com autismo na concepção da epistemologia da práxis, espera-se que a professora e o professor, sejam capazes de transformar sua realidade e ser modificado por ela, de forma articulada e coletiva em um movimento espiral de concretude do seu trabalho pedagógico.

Considerações finais

A formação continuada na perspectiva da inclusão com estudantes com autismo desde 1994, com a Declaração de Salamanca, quando se afirmou que a escola é um espaço para *todos*. Pelo estado do conhecimento realizado pela tríade **formação continuada-perspectiva da inclusão- autismo** constatou-se a necessidade de mais estudos sobre o tema.

A valorização do saber prático na formação continuada não pode ver o professor e a professora como um simples tarefeiro (a), com o intuito somente de responder às demandas do cotidiano com ênfase ao operacional e aos resultados. Mas, um ser historicamente constituído pelas dimensões técnica, estética, ética e política como parte integrante do trabalho docente ontologicamente constituído.

Por isso, a perspectiva para a formação continuada dos professores e das professoras é aquela que é alicerçada na unicidade entre teoria e prática - práxis, porque ela está no mundo e em si, interferindo a realidade e transformando-a, em uma relação entre prática e teoria, conteúdo, forma, objetividade e subjetividade ancorada na perspectiva da transformação. Além disso, ela reflete sua prática na coletividade e é alicerçada nos princípios de emancipação, autonomia e liberdade atendendo, assim, a diversidade humana em que todos sejam incluídos em sua totalidade.

A educação básica e a educação especial não se reduzem somente em sala de aula, mas, em uma dimensão clara, política e social, em uma práxis transformadora com sólida formação teórica e reflexões críticas sobre sua ação pedagógica. Por fim, 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 inclusivo com estudantes com autismo, perpassa pela luta contra hegemônica, coletivamente, permitindo a discussão e ações para quebra de paradigmas dentro do âmbito escolar e na sociedade.

Ao incentivar e fomentar a formação continuada de professores da rede pública de ensino para atuarem em classes comuns inclusivas, os estudos levantados no artigo apontam para a importância da disseminação desta formação, pois ela parte de uma necessidade, não de concepção de título ou incrementos financeiros, isto seria uma consequência, aponta-se para uma consistente formação teórica relacionada ao uso de variadas metodologias e acompanhamento dos alunos. A formação continuada de professores tem como principal finalidade tratar de situações problemas/necessidade formativas na dialética imediato/mediato a serem enfrentadas e construídas na coletividade da escola pública gratuita, laica e inclusiva.

Referências

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.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de tese e dissertações. 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 junho 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 9465, de 02/02/2019**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1 – Extra, p. 6. Brasília. Imprensa Oficial. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 6 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 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 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 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.

22

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=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 set.2021.

CAMARGO, Siglia 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.

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.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação dos Professores:** Perspectiva Crítica Emancipadora. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

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.

ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/endipe>. Acesso em: 7 junho 2021.

ELSABBAGH, M. et al. **Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders.** Autism Research. n. 5, v. 3, p. 160-179, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenzi Seki; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos Professores na Formação para o Capital.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

FOMBONNE, E. **Epidemiology of pervasive developmental disorders**. Pediatric Research. n.65, v.6, p. 591-98, 2009.

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.

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 set. 2018.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. AUTISMO: Guia Completo para Entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: NVersos, 2018.

MANTOAN, maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Córtez, 2011.

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.

ROZEK, Marlene. **A formação Docente: tensões e possibilidades**. In: ROZEK, M; VIEGAS, L.T. **Educação Inclusiva. Políticas, Pesquisa e Formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. P. 13 – 35.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e Fundamentos**. Curitiba: 1ªed., Editora IBPEX, 2010.

SILVA, ANA Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Tadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: FONTANAR, 2012.

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.