

## **DIREITOS E DEVERES NA FORMAÇÃO DOCENTE: Um “olhar” reflexivo sobre as necessárias reformulações e revisões Legais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96)**

MONTEIRO, Claudia Guerra<sup>1</sup>  
BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo<sup>2</sup>  
DE ARAÚJO, Juscelino Kubitschek<sup>3</sup>  
ROSSI, Rosemary<sup>4</sup>  
RAMOS, Maria de Nazaré de Lima<sup>5</sup>  
TEIXEIRA, Lisandro Mamud Said<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este artigo se caracteriza como um estudo teórico sobre as questões que envolvem os desafios para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma revisão de literatura, cujo objetivo é analisar as incongruências, os encargos, as incitações e os impasses que envolvem a formação e a atuação docente, partindo do ponto de que, a efetividade da inclusão, está diretamente relacionada à ressignificação teórico-metodológica da ação, da formação inicial e continuada dos professores. Consideramos também a flexibilização do currículo e reformulação das políticas públicas, fatores preponderantes para uma inclusão efetiva. Concluímos que, é necessário levantar constantes debates e fomentar novas discussões, pois elas contribuirão para a efetivação de ações exitosas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais. Neste trabalho, nosso olhar se voltará principalmente para a necessidade da formação especializado do professor que irá trabalhar com sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da importância do conhecimento nas Leis inclusivas.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Educação Inclusiva. Autismo e Políticas Públicas.

---

<sup>1</sup> **Claudia Guerra Monteiro:** Dra. em Ciências da Comunicação. Mestra em Teoria e Ensino da Comunicação. Professora Titular da Faculdade de Educação. Criou o primeiro mapa tátil do Amazonas, ganhador do Prêmio Samuel Benchimol e a Primeira patente da UFAM.

<sup>2</sup> **Tatiana Lemes de Araújo:** Mestranda em Educação, graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela UEM em 2000. Especialização em Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neuropedagogia, Educação Especial TGD/TEA, Educação Especial TEA, Gestão Escolar Coordenação Pedagógica.

<sup>3</sup> **Juscelino K. de Araújo:** Possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Amazonas (1994). Foi, em 1996, Assessor Jurídico de Desembargador do Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas. Em Julho de 2000, foi Secretário Geral/Diretor Geral do Tribunal de Justiça do estado do Amazonas. Em Julho de 2004, foi Assessor Jurídico Chefe da Presidência do Tribunal de Justiça do estado do Amazonas. Em Janeiro de 2005, Secretário Geral/Diretor Geral do Tribunal de Justiça do estado do Amazonas.

<sup>4</sup> **Rosemary Rossi:** Formada em Pedagogia e Psicologia com Especialização na área de Deficiência Auditiva, Especialização em Avaliação e intervenção em distúrbios da aprendizagem. Pós-Graduação em Gestalt- terapia Infantil, Especialização em Educação Especial e Educação Especial Inclusiva. Formação em Análise do Comportamento Aplicado para o Autismo no contexto escolar.

<sup>5</sup> **Maria de Nazaré de Lima Ramos:** Doutora em Ciências da Educação. Possui graduação em Pedagogia e em Artes, pela Universidade Federal do Amazonas. É professora titular da UFAM e, atualmente, está respondendo pela Diretoria de Avaliação e Acompanhamento de Projetos, na Pró Reitoria de Extensão - PROEXT dessa instituição.

<sup>6</sup> **Lisandro Mamud Said Teixeira:** Formado em Administração pela Universidade Federal do Amazonas, focado na área de Gestão Pública. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Psicologia, Comunicação e Tecnologia (PSICOTEC).

**ABSTRACT:** This article is characterized as a theoretical study on the issues surrounding the challenges for teacher training from the perspective of inclusive education. This is a literature review, whose objective is to analyze the incongruities, charges, incitements and impasses that involve teacher training and performance, starting from the point that the effectiveness of inclusion is directly related to the theoretical reframing -methodological action, initial and continuing training of teachers. We also consider the flexibility of the curriculum and the reformulation of public policies, preponderant factors for effective inclusion. We conclude that it is necessary to raise constant debates and encourage new discussions, as they will contribute to the effectiveness of successful actions in the teaching and learning process of students with special needs. In this work, our focus will be mainly on the need for specialized training of the teacher who will work with subjects with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and the importance of knowledge in inclusive laws.

**Words - Key:** Teacher training; Inclusive education; Special Needs; Autism and Public Policy.

## 1 INTRODUÇÃO

O direito ao acesso de estudantes com qualquer tipo de deficiência a escola, é garantido pela política normativa brasileira desde 1996, com a Lei Federal nº 9.394/96, denominada, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Estas diretrizes, determinam também a necessidade de haver políticas públicas voltadas para a formação e capacitação de professores, no intuito de assegurar a qualificação dos mesmos, para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, oferecendo uma educação de qualidade, com métodos, ações, técnicas, currículo, recursos didáticos, pedagógicos e organizacionais, voltados para atender a especificidade de cada um (BRASIL, 1996).

Entretanto, mais de duas décadas após sua promulgação, e com base em pesquisas de Correia (1999); Naujorks (2002; 2003); Beyer (2003); Pinheiro (2009); Mourão (2011); Pimentel (2011) e Paz (2011), é possível assegurar que, boa parte dos professores, atuantes na educação básica, seguem sentindo-se inseguros, despreparados e inaptos, para atuarem com estudantes com deficiência.

Esta insegurança e, a sensação de insuficiência e inaptidão, contribuem, na maioria das vezes, de forma negativa para uma ressignificação das práxis da ação docente, no sentido de melhor atender este aluno. Da mesma forma que, a carência de conhecimento por parte do professor sobre as características que envolvem cada deficiência, também compromete o desenvolvimento destes indivíduos, assim como,

a constatação de que, alguns professores atribuem-lhes um viés de pouca potencialidade para aprender (BUENO, 1999a; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000)

A junção destes fatores propicia a construção de barreiras em âmbito educacional, atitudinal, e estrutural, além de práticas pedagógicas excludente e distanciadas das necessidades reais dos educandos.

Este artigo trata-se uma análise documental de alguns dos principais documentos oficiais direcionados à formação de professores para a educação inclusiva, no sentido de avaliar até que ponto as políticas públicas contemplam a formação inicial e contínua do professor, assegurando-lhes caminhos e possibilidades para um bom trabalho inclusivo.

Analisaremos as incongruências, os encargos, as incitações e os impasses que envolvem a formação e a atuação docente, partindo do ponto de que, a efetividade da inclusão, está diretamente relacionada à ressignificação teórico-metodológica da ação, da formação inicial e continuada dos professores.

Nosso objetivo é o de levantar uma reflexão sobre as questões que envolvem os desafios para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Concluimos que, é necessário levantar constantes debates e fomentar novas discussões, pois elas contribuirão para a efetivação de ações exitosas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

## **2 Embasamento Teórico**

### **2.1 Breve Histórico do Atendimento Escolar prestado ao indivíduo com necessidade especial no Brasil**

O movimento brasileiro em prol da educação inclusiva ganhou força há poucas décadas, historicamente, nossas escolas, por um longo período assumiram um viés discriminatório, limitando-se a escolarizar um grupo seletivo e homogêneo da sociedade.

Segundo Bursztyn (2007), a partir da década de 60 do século XX, este modelo segregado de educação passou a ser questionada com diversos movimentos sociais. Essas reivindicações se levantavam na busca pelos direitos humanos, que não estavam sendo garantidos em razão da crise nas diversas dimensões, principalmente econômica, que o Brasil enfrentava.

[...] o intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 60, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência, determinou novos rumos às relações das sociedades (BRASIL, 2004, p.11).

Neste momento histórico, surge a proposta de integração, antecessora do modelo inclusivo. A proposta integrativa está fundamentada em argumentos morais, éticos e racionais, sustentados pela filosofia da “normalização” (BUENO, 1999a; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; NOGUEIRA, 2002 e 2003; FERREIRA; SENNA; BRAUN; SODRÉ; PLETSCHE, 2003; OLIVEIRA; ANTUNES; FONTES, 2006).

Conforme pesquisa de Mendes (2010), a filosofia da “normalização” ganhou expressividade na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, entretanto, no Brasil, o paradigma da integração escolar acabou insistindo, reproduzindo e fortalecendo um modelo de ensino segregado, portanto, não foi eficaz para ampliar as oportunidades educacionais para as pessoas com deficiências.

Mendes (2010), afirma que a filosofia da “normalização” acabou,

[...] estabelecendo um mecanismo mais sutil de exclusão, houve o fortalecimento do sistema paralelo e segregado de ensino, que nem trouxe benefícios políticos nem atendeu aos objetivos para os quais elas foram criadas, tal como a propaganda integração escolar e social de alunos com deficiências. (MENDES, 2010, p. 30).

A partir de 1980, a Educação Especial tomou novos rumos nos países europeus e nos Estados Unidos, e, a Educação Inclusiva, como a conhecemos hoje, passou a ser formulada. Este modelo, desde o princípio, implicou e aspirou a construção de uma sociedade democrática, participativa, que respeita, aceita e reconhece as diferenças (MENDES, 2010).

O paradigma da inclusão prevê que o sujeito deva ser inserido na escola regular, a esta, cabe a elaboração de práticas pedagógicas específicas, objetivadas na aquisição de habilidades e em tornar o aluno verdadeiramente incluso, além de buscar articulação com órgãos que proporcionem a compreensão da temática e a capacitação dos profissionais que atenderão este aluno. À administração pública,

cabe também a adequação escolar, no sentido de melhorar as estruturas físicas e pedagógicas, proporcionando uma inclusão real.

O acesso da criança com deficiência à escola, no Brasil, começou a ganhar terreno a partir da promulgação da Constituição Federal, em de 1988, que assegurou o atendimento educacional dos indivíduos com qualquer tipo de deficiência, de preferência, no ensino regular (BRASIL, 1988).

Em 24 de outubro de 1989, a Lei Federal 7.853/89 foi promulgada, e, ratificou a implementação de ações para a efetivação de uma educação integradora (BRASIL, 1989).

Já em 1990, a Lei 8.069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, garantiu, no Art.54 incisos III como “dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (ECA, 1990).

Em 1999, a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, caracterizada como Declaração de Salamanca, discutiu a flexibilização dos currículos e o atendimento complementar, para melhor receber estes alunos nas escolar regulares:

À alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”  
(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.34).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu capítulo V, define a Educação Especial como “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, (LDB, 1996). Bem como, o Plano Nacional de Educação /1997, que estabelece que a formação dos profissionais da educação, seja garantida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 1997).

Prieto (2006, p. 40), define a educação inclusiva como:

[...] um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o

instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Analisando a evolução histórica dos movimentos para universalizar o acesso às escolas, conclui-se que, o paradigma da inclusão vem caracterizar uma orientação que, necessariamente, diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino para aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e, para os quais, em relação as políticas públicas, ao longo de toda a história, sempre se “encontram marginalizados no processo social, expropriados dos direitos que são garantidos por lei, a todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças individuais.” (Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, SEED, 2005).

No documento supracitado, a SEED traz um conjunto de reflexões para nossa realidade imediata, baseadas na perspectiva da inclusão e foi amplamente debatido pelos profissionais da educação no processo de construção das diretrizes curriculares, as quais apresentam como linha condutora a universalização do acesso à escola pública e com qualidade para todos. (SEED, 2006).

Inclusão e diversidade são temas que povoam as discussões na área educacional na última década. Embora haja uma estreita relação entre as duas temáticas não significa que, ao se discutir a inclusão na educação, sejam realizados, na sociedade, debates sobre a diversidade de (Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, SEED, 2005).

Reconhecer que os sistemas de ensino ainda enfrentam dificuldades para incluir verdadeiramente, possibilita refletir as incongruências, os encargos, as incitações e os impasses, tanto de ações particulares e em âmbito educacional, como das políticas governamentais, para oferecer ensino de qualidade a todos, além de ser um primeiro passo para criar alternativas para superá-las.

Dentro desse contexto, repensar a formação dos professores pode representar que novas ações possam ser implementadas, contribuindo para a inclusão de todos no espaço escolar.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDER OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

A inclusão assumiu um posto importante nos diversos debates da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, a escola assume o papel de superação da lógica da exclusão, desde que, esteja apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar.

Para Sasaki (1997, p.18), receber alunos com necessidades especiais na escola, “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado”, assim, este espaço educacional deve ser usufruído por todos.

Defendemos que os professores representam o cerne desta problemática. Para Cunha (2014, p. 101), “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”.

Receber o aluno na escola não é o suficiente para que ele seja de fato incluso, é preciso assegurar a eliminação das situações que envolvem segregação, preconceito e exclusão. A realidade evidenciada através de pesquisas recentes em âmbito educacional, mostram que os professores brasileiros, de maneira geral, não estão e não se sentem preparados para receber em suas salas de aulas, alunos especiais (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

A insegurança, a sensação de insuficiência e inaptidão, que demonstram boa parte dos professores, representam um fator atitudinal que fortalece a exclusão escolar. Não podemos esquecer que em diversas escolas, os alunos especiais são excluídos de algumas das atividades de escolarização, ainda que de forma desproposita, onde o professor se sustenta e se defende com frases do tipo “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40), o que evidencia que algumas concepções ainda precisam ser rompidas.

Quando os professores mudam suas concepções a respeito da diversidade, da diferença e da deficiência, passam a acreditar que a presença daquele aluno não trará qualquer defasagem à aprendizagem dos demais, podendo contribuir tanto para o aprendizado escolar, quanto para a vida em sociedade, respeitando e acolhendo a diversidade, de modo que o próprio professor poderá adquirir novos

conhecimentos e evoluir em sua humanização, a partir do momento que compreende que todos são capazes de aprender dentro de suas peculiaridades, e que, estas características específicas, jamais podem ser vistas de forma pejorativa, pois isto representa uma violência simbólica.

Algumas pesquisas reafirmam o fato de existir um grande descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver, aprender e agir de forma autônoma (GOFFMAN, 1988; GLAT, 1998).

Estas concepções precisam mudar, e, esta transformação poderá fazer com que o professor passe a olhar para o seu aluno especial sob outra dimensão, tendo compreensão de suas peculiaridades, buscando formas de apoiá-lo e percebê-lo, dando-lhe o suporte e apoio necessário, capaz de atender as dificuldades que aparecerão no dia-a-dia, em sala de aula.

Assim, a formação adequada de profissionais da educação define-se como elemento essencial para a implantação de uma escola realmente inclusiva. Costa (2010) defende no professor, a mudança da postura humana.

Entendemos que a preparação do professor para o ensino é um aspecto que merece ênfase, atenção especial e importância primordial, quando se aborda e se discute a inclusão. Entretanto, não estamos defendendo apenas uma transformação subjetiva, no olhar de cada professor, como se a inclusão estivesse exclusivamente nas mãos de cada um, ou como se fosse uma responsabilidade pessoal, compreendemos que se trata na verdade de uma nova realidade, que exige mudanças muito maiores.

Os professores necessitam de saberes que os possibilitem intervir face às diferenças entre os alunos. Às políticas públicas cabem proporcionar estes saberes, buscando a articulação com órgãos que proporcionem a compreensão da temática e a capacitação destes profissionais.

À administração pública cabe também a adequação escolar, no sentido de melhorar as estruturas físicas e pedagógicas, permitindo que o professor tenha ferramentas para executar o seu trabalho, e proporcionando uma inclusão real.

Para Mittler (2003), o sistema atual oferece poucas oportunidades de capacitação aos professores, e Siems (2010), acredita que esta ausência de oportunidades se dá em razão da educação inclusiva ser uma iniciativa recente em nosso país.



Sobre capacitação dos professores e demais profissionais da escola, Alves (2009), defende que,

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p.45,46).

Mittler (2003) e Mantoan (1997), também acreditam na formação para a inclusão de todos os envolvidos com a educação do aluno especial, isso inclui não apenas o professor, mas toda a equipe que compõe o quadro escolar.

Para Silva (2009, p.45) o avanço da inclusão educacional “só pode ter bons resultados se forem feitos por meio da qualificação profissional”, entretanto, no Brasil, a formação de professores e dos profissionais ligados a educação e a escola, segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva

Glat, Senna, Oliveira, Ferreira (2003); Pletsch (2005) e Fontes (2006), defendem a necessidade da ampliação de pesquisas acadêmicas envolvendo a temática, para estes pesquisadores, disseminar a inclusão e a necessidade uma formação profissional adequada, seria o caminho para melhoria das políticas inclusivas.

Cabe ressaltar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais, o que fortalece a insegurança, a sensação de insuficiência e inaptidão dos professores e, acima de tudo, deixam de atender o que determina os dispositivos legais, como § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999, e a Portaria n.º 1793/94, que recomendam a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais" em todos os cursos de licenciatura (BRASIL 1994/1999).

Disciplinas com conteúdos ligados à educação especial são indispensáveis na formação do professor, no entanto, conforme Bueno (1999), não basta ofertar conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, é preciso compreender o

contexto sócio-histórico da proposta de inclusão e refletir acerca das potencialidades individuais:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999b, p. 18).

Nóvoa (1995), compactua de ideias similares quando afirma que:

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Isso “[...] sem contar que o acesso a cursos de formação continuada é dificultado por uma série de razões, tais como, necessidade de investimento financeiro, indisponibilidade de tempo determinada por excessiva carga horária de trabalho”, assevera Miranda (2013, p.48).

Portanto, o atual, e grande desafio posto para a formação de professores nos cursos de licenciaturas e nas pós-graduações é, produzir conhecimentos que possam desencadear uma nova compreensão acerca das potencialidades de cada indivíduo, independente de se ter ou não uma especificidade.

Nunes, Sobrinho e Naujorks (2001), discorrem também sobre a importância de se adequar a formação de professores às novas exigências da realidade educacional brasileira, assim como, a necessidade de se elaborar novas políticas públicas, voltadas para práticas mais inclusivas, formulando novas propostas e garantindo que as existentes sejam atendidas.

## **2.2 Um olhar para o professor da criança autista**

Na década de 40 do século XX, o autismo foi definido por Kenner como um **Distúrbio Autístico do Contato Afetivo**.

Já no ano seguinte, em 1944, Asperger denominou esta disfunção neurológica como, **Psicopatia Autística**. Ambas as abordagens tiveram impacto na literatura mundial se considerarmos as especificidades de seu momento histórico, entretanto, ao longo dos anos, as concepções que definem o autismo seguiram convertendo-se progressivamente.

Com base em Lira (2004), a palavra autismo tem origem na cultura grega, onde “autos” tem o significado de “em si mesmo”, “com sigo”, “intrinsecamente”, e o “ismo” significa “voltado para”, assim, o termo autismo pode ser caracterizado como, “voltado para si mesmo”, ou seja, trata-se de uma inabilidade na interação social onde o indivíduo sente mais interesse pelo seu mundo interior, fixa-se em rotinas que trazem seguridade, apresentam dificuldade na interação com outros sujeitos, alguns manifestam problemas na cognição, reflexos na fala, na escrita e em outras áreas, entretanto, as características denotam variação na maneira como se manifestam, assim, cada indivíduo as apresenta de uma forma diversificada.

Cunha (2013), classifica o autismo da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1 – comprometimentos na comunicação; 2 – dificuldades na interação social; 3 – atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias), (CUNHA, 2013, p. 23).

Para a American Psychiatric Association (APA, 2013)<sup>2</sup>, o autismo é uma condição caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente anormal e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento.

As características que normalmente atingem as pessoas que estão dentro do quadro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), são, déficits nas interações, dificuldade em compartilhar emoções e em manter uma conversa, ausência ou pouco contato visual, atraso na linguagem, dificuldade de compreensão da fala ou dos aspectos não verbais da comunicação, comportamentos restritos e/ou repetitivos, interesses específicos, movimentos estereotipados, insistência em

---

<sup>2</sup> A American Psychiatric Association é a principal organização profissional de psiquiatras e estudantes de psiquiatria nos Estados Unidos, e a mais influente no mundo. Seus cerca de 38 mil membros são, em sua maioria, estadunidenses, mas muitos são de vários lugares do mundo. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/>

padrões de rotina, resistência a mudança, restrições alimentares, medo de sons e tantas outras.

A Lei Federal nº 12.764/12, denominada Lei Berenice Piana e sancionada em 28 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, enquadra o autismo no conceito descritivo das deficiências e garante não apenas o acesso do aluno com autismo à escola comum, mas, em seu inciso IV do art. 2º, assegura o acompanhamento de um professor especializado para as crianças com TEA nas classes regulares de ensino, além de

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Art. 2º da Lei 7.611/2012).

A Lei Berenice Piana retrata um avanço nas políticas públicas inclusivas para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista no Brasil, através dela, a escola passou a ser incumbida de atender a todos, independentemente das especificidades de cada um, promovendo a inclusão das pessoas com deficiência em seus espaços e contribuindo para a melhora dos quadros clínicos desses indivíduos, através de práticas pedagógicas voltadas à inclusão e ao respeito à diversidade, propondo assim, transformação social através da aceitação, da convivência e do respeito.

No que se refere à inclusão escolar de crianças com TEA, Schimdt defende que:

A inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. (SCHIMIDT, 2013, p. 134)

Em relação ao professor da criança com TEA, para Vgotsky (2006), este, assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem da criança.

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção para desenvolver o que lhe falta (VYGOTSKY, 2006, p. 113).

Assim, o professor torna-se fundamental para o desenvolvimento deste aluno. Saviani (2001), também aponta o papel primordial do professor no processo de inclusão, e Silva (2012), nos diz que “[..] o professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo (SILVA, 2012, p.114).

Em Mantoan (1997), incluir significa integrar o aluno autista num espaço que permita exercer a cidadania e ter acesso aos diferentes conhecimentos, não é um favor, é direito e, cabe ressaltar que, a inclusão não se limita a ajudar somente os alunos com necessidades especiais, mas oferece benefícios para toda a comunidade escolar.

Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012), para que a criança autista se desenvolva e tenha possibilidades de aprender, não basta apenas que o professor tenha habilidades que o propicie a aplicação de determinadas técnicas, é necessário compreender no que consiste o ser autista, é preciso compreender o contexto sócio-histórico as definições, as possibilidades e os limites do autismo.

Xavier (2002, p. 19), afirma que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminem, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na 12 ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER 2002, p. 19).

Contudo, o atendimento de alunos com autismo na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar, são necessárias revisões nas práticas pedagógicas no intuito de torná-las condizentes com as singularidades dos alunos, buscando o apoio e a participação da família, além de suporte com o atendimento da equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.). Oliveira e Machado (2009) afirmam que “as adaptações curriculares avaliativas são imprescindíveis. Elas podem ocorrer por meio de modificações das técnicas ou de

instrumentos de avaliação utilizados, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos” (OLIVEIRA E MACHADO, 2009, p. 49-50).

Para Silva, Gaiato e Reveles (2012), o professor deve ainda, buscar formas de incluir o aluno autista nos jogos, brincadeiras e atividades comuns a todos os alunos, através de vocabulário claro ou comunicar-se por meio de figuras, se, com base nesta estratégia, notar resultado, dividindo, se necessário, as tarefas propostas em etapas, auxiliando o aluno sempre que necessário, expondo um painel de rotinas, entre outras ações que contribuem significativamente para o desenvolver da socialização, a autoestima, a autonomia, a linguagem, o pensamento da criança autista. Para Duek (2014, p.24), cabe ao professor a identificação, seleção e utilização de variados recursos, “[...] criando estratégias e condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente”, para o mesmo pesquisador, é também atribuição do professor “[...] ampliar as possibilidades de comunicação do aluno com deficiência, facilitando o seu envolvimento nas atividades e o seu registro” (DUEK, 2014, p. 37). Braun e Nunes (2015, p. 89), acreditam que o desafio da ação docente relação ao aluno autista, está em “conhecemos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”.

Cunha (2014), afirma que o professor precisa ser formado de modo a acreditar nas potencialidades de cada indivíduo pois, a partir do momento em que “[...] acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação” (CUNHA, 2014, p.101).

Glat e Nogueira (2002, p. 26) asseveram que, “a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades” (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

Com base nos estudiosos supracitados e diante dos debates atuais sobre inclusão, compreendemos que, o ensino escolar brasileiro tem diante de si uma nova realidade e o desafio consiste em encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos especiais nas suas instituições

educacionais. Entre muitos outros estudiosos, Glat e Nogueira (2002), reafirmam este pensamento quando defendem que:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

Assim, para concluir, reafirmamos os diversos desafios que envolvem a inclusão do aluno Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino e defendemos uma reorganização da formação básica do professor, de modo que este, possa desenvolver estratégias criativas de modo a contribuir significativamente para que o processo de inclusão seja exitoso, possibilitado o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Como defendemos ao longo deste artigo, “[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor” (CUNHA, 2014, p.101), e a mera inserção do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista na escola, não é capaz de garantir acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Todavia, cabe destacar que esta inclusão não se restringe a uma função direcionada especificamente ao professor, tão pouco aos especialistas em Educação Especial, mas é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, pois,

[...] a ausência de suporte para os professores, reforçam, em numerosos casos, dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiências. Além disso, não podem ser ignoradas as condições de acessibilidade dos edifícios escolares como fatores facilitadores ou dificultadores da inclusão escolar (MAZZOTTA, D’ANTINO, P. 381, 2011)

Assim, consideramos a educação e escolarização de um aluno com TEA um processo complexo, e, para que se tenha sucesso nesta complexidade, é necessário interação e apoio não apenas entre os profissionais da escola e a equipe multidisciplinar, mas também das administrações e das políticas públicas. Uma vez

que, o professor é elemento primordial na inclusão do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista na escola, mas não o único a qual se deve requerer reestruturação, revisão e reformulação, para se ter êxito na acomodação da diversidade.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desta pesquisa buscou-se propor uma reflexão no intuito de compreender o contexto sócio-histórico da inclusão através da análise da evolução histórica dos movimentos para universalizar o acesso às escolas para os indivíduos com deficiências.

Propusemos uma discussão a respeito do papel fundamental do professor na problemática da inclusão e, sobre a importância de se rever a formação tanto na graduação como nas etapas subsequentes de ensino destes profissionais, no que diz respeito aos conhecimentos necessários para que se possa efetivar da educação inclusiva

Ao longo do texto, defendemos também a necessidade de se elaborar novas políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, formulando novas propostas e garantindo que as existentes, sejam garantidas, essas medidas nos parecem urgentes e devem ser vistas como estratégias quando se busca uma mudança no status da educação inclusiva.

Consideramos também que a discussão dos temas supracitados é importante para que outros profissionais, principalmente aqueles que trabalham especificamente com a educação especial, se apropriem de recursos teórico-metodológicos que certamente contribuirão para a efetivação de ações exitosas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

Da leitura dos dispositivos legais citados neste artigo, depreende-se que não faltou vontade política do legislador ao estabelecer a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas as crianças e jovens portadoras de atenção especial, da família, do Estado e da escola. Faltou, no entanto, no escopo dos textos legais e de forma objetiva, incluir a preparação de professores, incluindo aí, no processo da educação informal, os pais e a sociedade, que devem ter acesso a informação e materiais que possibilitem o desenvolvimento da interação necessária a inclusão das crianças e jovens portadores de necessidades especiais com o mundo ao seu redor.



Enfim, a inclusão não traz respostas prontas, entretanto, esperamos que as referências mencionadas e as discussões propostas neste estudo, possam estimular e fomentar os debates na construção de práticas e, de um projeto pedagógico de um sistema educacional de fato inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** 5th Ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. **A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva.** In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional - pesquisa e interfaces.* Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003. [ [Links](#) ]

BURSZTYN, A Procópio Filho, AEM Campos, EB Viotti, EP do Nascimento. **Ciência, ética e sustentabilidade.** São Paulo: Cortes, 159-188

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação.** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, 2003. [ [Links](#) ]

BUENO JGS. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: princípios e desafios.** Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999b. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular.** In: *Temas sobre Desenvolvimento.* São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001. [ [Links](#) ]

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1793/94.** Brasília, 1994. [ [Links](#) ]

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB (Lei n.º 9394/96)**. 20 de dezembro de 1996. [ [Links](#) ]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003. [ [Links](#) ]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Lei Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. De P. **A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual**: o Caso de Ian. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 21, n. 1, p. 75- 92, mar. 2015. Disponível em: Acesso em 30 jun. 2020.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Editora Porto, 1999. [ [Links](#) ]

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

DUEK, V.P. **Formação Continuada**: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17- 42, Junho, 2014. Disponível em: Acesso em: 02 jul. 2020.

GLAT, R. **Capacitação de professores**: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: Revista Souza Marques, v. I, p. 16-23, 2000. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Sete Letras (Coleção Questões atuais em Educação Especial), Rio de Janeiro, v. I, 2.ed, 1998. [ [Links](#) ]

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>. Acesso em: nov./2003. [ [Links](#) ]

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27,

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. **A educação especial no paradigma da inclusão**: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. Anais... Recife, 2006. [ [Links](#) ]

GLAT R, FERNANDES EF. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão: MEC/SEESP. 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível. em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>. Acesso em: nov./2003. [ [Links](#) ]

GOFFMAN, E. **Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. [ [Links](#) ]

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217-50, 1941-43.

KANNER, Leo. (1943). **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250, 1943.

LIMA, PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais**: cultura, educação e lazer. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, Junho, 2011.

MENDES, E. G. et al. **Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar**: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010c.

MONTOAN, Maria Tereza E. **Ser ou estar**: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MIRANDA, M. J. C.; DALL`ACQUA, M. J. C; HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O. **Inclusão, educação infantil e formação de professores**: Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem

deficiência. Maria de Jesus Cano Miranda ... [et al.]. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MITTLER P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001. [ [Links](#) ]

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **Stress e inclusão**: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista)> [ [Links](#) ].

OLIVEIRA, E., & MACHADO, K. S. (2009). **Adaptações curriculares**: caminho para uma educação inclusiva. In R. Glat (Org.), *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 36-52). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Ensino fundamental na rede pública de ensino da educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED, 2005. Mimeog

PRIETRO, R. G. (2006). **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (pp. 31-73). São Paulo, SP: Summus.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005. [ [Links](#) ]

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil**: concepção e desafios para o século XXI. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SIEMS MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

Silva ABB, Gaiato MB, Reveles LT. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA L M da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.