

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA LÍGIA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ATUAR COM
EDUCANDOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)
NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CURITIBA

2011

ANA LÍGIA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ATUAR COM
EDUCANDOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)
NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Especialista em Políticas
Educativas pela Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Guariza Miranda

CURITIBA

2011

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Jefferson por seu amor e compreensão.

Aos meus irmãos.

À minha amada mãe Salete que sempre me apoiou e deu forças para alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para realizar esse trabalho e para continuar em diversos momentos difíceis.

Agradeço ao meu esposo pela força e paciência, por me compreender nos meus mais difíceis momentos de estresse e nervosismo, em achar que não conseguiria terminar.

Agradeço à minha família pelo apoio e pela compreensão em muitas ocasiões dedicar-me exclusivamente ao meu trabalho.

Agradeço aos meus amigos, pela força e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha orientadora professora Dra Sônia Guariza Miranda por sua dedicação, apoio e incentivo e também por me socorrer em muitos domingos e feriados.

Agradeço à vida por me oportunizar o trabalho com crianças, adolescentes e adultos com as características que o presente trabalho enfocou, mas, sobretudo, pelo que muito aprendi pelo que muito aprendi como docente desta área.

RESUMO

Com o atual debate em torno da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas e especiais, e tendo em vista as diversas dificuldades encontradas pelos docentes para atender esses educandos, essa pesquisa teve por objetivo investigar como as universidades estão formando seus graduandos de licenciatura e pedagogia que atuam ou que irão atuar com crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - na rede pública da educação básica. Dentro dessa pesquisa buscou-se: descrever quais são as características dos educandos com TGD; analisar as políticas públicas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado - AEE - e para a formação de professores; descrever a função do AEE; investigar nas universidades que participaram da pesquisa se há alunos com TGD incluídos na instituição, em especial nos cursos de licenciatura; verificar nos currículos dos cursos de formação de professores e pedagogos, se há disciplinas e conteúdos voltados ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais em especial com TGD, bem como verificar quais as exigências das Secretarias de Educação para o ingresso de professores para a atuação na Educação Especial e, sobretudo na área de TGD. O estudo foi conduzido pela concepção qualitativa de pesquisa, envolvendo busca de dados empíricos. Os resultados indicaram que as instituições formadoras de professores ainda precisam rever os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia voltados para a formação de professores que trabalham na educação especial com educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pois não há disciplinas específicas que englobem conteúdos diretamente ligados à área de TGD nos cursos de graduação, e quando há é optativa, ou obrigatória muito abrangente.

Palavras chaves: Universidades. Formação de professores. Educandos. Transtorno Global do Desenvolvimento.

ABSTRACT

With the actual debate on the education of persons with special educational needs in inclusive and special schools, and in view of the many difficulties encountered by teachers to meet these students, this study aimed to investigate how universities are forming their undergraduate in degree course and pedagogy that work or will work with children and adolescents with special educational needs, Pervasive Development Disorder - PDD - in the public basic education. This research sought to: describe the characteristics of students with PDD, to analyze public policies aimed at specialized educational services - ESA - and for teacher training; to describe the function of the ESA; investigate the universities participating in the survey if there are students with PDD included in the institution, especially in undergraduate courses; check the curriculum of training courses for teachers and educators if there are subjects and content aimed at meeting the educational needs of students with special especially with PDD, and check what the requirements of the Departments of Education for admission of teachers to the work in Special Education and, especially in the PDD. The study was conducted by qualitative research design, involving the search for empirical data. The results indicated that teacher training institutions still need to review the curricula of undergraduate and pedagogy aimed at training teachers in special education working with students with Pervasive Development Disorders, because there is no specific courses covering content directly linked to PDD area in undergraduate courses, and when it there is, is optional, or mandatory very comprehensive.

Keywords: Universities. Training of teachers. Students. Pervasive Developmental Disorder.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1. CARACTERÍSTICAS DOS EDUCANDOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)	12
2.2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	19
2.3. POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.3.1. Aspectos legais amplos referentes aos educandos com necessidades educacionais especiais	22
2.3.2. Financiamento da Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Básica no Brasil	26
2.3.3. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e suas atribuições	28
2.3.4. Políticas públicas para a formação de professores – subsídios para a atuação na Educação Especial	33
2.3.5. O papel das Universidades na formação de professores para a atuação na Educação Especial e na Educação Básica na perspectiva inclusiva	36
3. PESQUISA DE CAMPO	41
3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
3.2. RESULTADOS DA COLETA DE DADOS	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	62

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família e está exposta na Constituição de 1988, a qual explicita que o Estado garante o direito à educação às pessoas com necessidades educacionais especiais tanto na escola comum como nas instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias. Também está exposto na LDB 9394/96, que os sistemas de ensino, dentre outros, devem fazer a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade.

A escolha por esse tema de pesquisa se deu em decorrência ao fato da pesquisadora trabalhar em uma escola de educação especial que atende educandos com TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento e observar os anseios dos colegas de trabalho/professores (e também seus), que em muitas ocasiões não sabem como trabalhar com esses educandos.

Assim, esse trabalho traz como objeto de estudo a formação dos professores que estão saindo das universidades, e também os que já estão atuando nas escolas de ensino comum recebendo educandos em processo de inclusão, e em especial nas escolas de educação especial com foco na área de TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), que atendem educandos com estas características.

Com a gradual implementação da educação inclusiva nas últimas décadas nas escolas de ensino comum e com a indicação normativa do governo da União no Brasil (Resolução 04 de 02/10/2009- CNE-CEB) de que deverão ser criados Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de atender os educandos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário que os profissionais da educação escolar tenham conhecimentos específicos para atender esse público alvo, e, que possuam uma boa formação pedagógica nesta área. Por isso a necessidade de investir na educação do professor. Denari (1996, p.35-40), afirma: “o professor constitui um dos pilares fundamentais da Educação Especial [...]”.

Diante de tais demandas, a presente pesquisa irá analisar as propostas expressas nas estruturas curriculares das universidades de Curitiba, nas esferas pública e privada, na formação de seus estudantes de licenciatura e de pedagogia no âmbito dos conhecimentos necessários à educação inclusiva na educação escolar básica de educandos com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento).

Além disso, será investigado no presente estudo quais as exigências que as Secretarias de Educação Estadual do Paraná e Municipal de Curitiba fazem para a admissão de professores para trabalhar com os educandos que apresentam TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento).

Nesta análise serão consideradas as seguintes indagações:

1. Os cursos de Licenciatura/Pedagogia têm em seu currículo disciplinas voltadas para a educação especial?
2. E, nestes, os conteúdos propostos tratam das características de TGD em crianças e adolescentes?
3. As Secretarias de Estado da Educação do Paraná e Municipal de Educação de Curitiba exigem formação específica do profissional da educação para trabalhar com as diferentes necessidades educacionais especiais?
4. Nestas Secretarias há programas de formação continuada, e como estes se constituem em relação aos professores que já atuam com educandos com TGD nas escolas básicas?

Desta forma, a presente investigação teve como Objetivo Geral:

- Analisar nas orientações normativas em vigor sobre políticas governamentais de Educação Especial para a Educação Básica numa perspectiva inclusiva, nas esferas federal, estadual do Paraná e Municipal de Curitiba, a presença de conteúdos referentes à TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento, necessários ao trabalho docente e de organização do trabalho pedagógico escolar, e como estas orientações normativas contemplam recomendações às Instituições formadoras em nível de superior, nas Licenciaturas e na Pedagogia.

Os objetivos específicos desta investigação foram:

- Investigar nas Universidades em Curitiba, nas esferas pública e privada, a estrutura curricular atual dos Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia para formação de professores de Educação Básica, identificando nas mesmas os

conteúdos referentes ao trabalho com educandos com TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento) a fim de descobrir com quais conhecimentos esses profissionais estão saindo de suas graduações.

- Investigar nas universidades que participaram da pesquisa, se há alunos com TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento - em seus cursos de graduação, em especial nos cursos de licenciatura, e como são atendidas suas necessidades educacionais especiais no âmbito destas Instituições.

A concepção de pesquisa adotada por este estudo é qualitativa. Os procedimentos de pesquisa envolveram:

- Investigação teórico-metodológica sobre a caracterização e abordagens pedagógicas referentes a TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento em crianças e adolescentes;
- Análise de orientações normativas federais, estaduais no Paraná e municipais em Curitiba, específicas sobre a educação inclusiva de educandos com TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento -, localizadas em documentos oficiais das respectivas esferas, referentes à Política de Educação Especial para a Educação Básica numa perspectiva inclusiva e as recomendações concernentes às Instituições formadoras em nível de superior, nas Licenciaturas e na Pedagogia.
- Análise de dados coletados sobre conteúdos referentes a TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento em crianças e adolescentes localizados em entrevistas com responsáveis pela organização dos sistemas das esferas da gestão dos sistemas públicos de educação básica investigados;
- Análise de conteúdos específicos sobre a educação de crianças e adolescentes com TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento, localizados em documentos normativos e em dados coletados em entrevistas com profissionais responsáveis pela organização e execução dos currículos dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia das Universidades investigadas;

Em conformidade com os padrões de produção acadêmica, será apresentada primeiramente a revisão da literatura abrangendo características dos

educandos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), breve histórico da Educação Especial no Brasil, políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sendo tratados neste tópico aspectos legais amplos referente aos educandos com necessidades educacionais especiais, financiamento da Educação Especial na Educação Básica no Brasil, o atendimento educacional especializado e suas atribuições, políticas públicas para a formação de professores com seus subsídios para a atuação na Educação Especial, o papel das Universidades na formação de professores para atuação na Educação Especial e na Educação Básica na perspectiva inclusiva, e, em seguida este texto abordará a pesquisa de campo realizada nas universidades e Secretarias de Educação em Curitiba.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CARACTERÍSTICAS DOS EDUCANDOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

Contextualizando o tema do presente estudo “Formação De Professores na Educação Básica para Atuar com educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Processo de Educação Inclusiva”, é necessário aprofundar os conceitos referentes às características dos educandos com TGD.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, também denominados como Transtornos Invasivos de Desenvolvimento, são distúrbios/atrasos que ocorrem no desenvolvimento da criança que se manifestam nos primeiros anos de vida, e são determinados por um conjunto de fatores, dependendo de cada caso. O DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2002, Rev.2008) descreve, suas características mais predominantes:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social 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 [...] Esses transtornos em geral se manifestam nos primeiros anos de vida e freqüentemente estão associados a algum grau de Retardo Mental [...] (p.98).

Incluem-se nesse quadro, entre outras: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação. As crianças autistas ou com transtorno invasivo de desenvolvimento apresentam várias alterações em seu desenvolvimento e comportamento, segundo o autor Dumas:

As crianças e os adolescentes com autismo ou com qualquer outro **transtorno invasivo de desenvolvimento** apresentam uma série de alterações graves, que na maior parte dos casos, começam na primeira infância e raramente vão cedendo de maneira significativa com a idade. (DUMAS, 2011, p. 98).

Os transtornos citados acima serão descritos um a um. Iniciaremos com o Autismo, seguido dos demais transtornos.

O *autismo* foi descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner, que descreveu um quadro determinado por ele como “autismo extremo”, caracterizado por estereotípias e ecolalias, o qual o relacionou com a esquizofrenia (ASSUMPÇÃO JR., 1995). Desde então, foram realizados muitos estudos e pesquisas para tentar compreender as alterações comportamentais e de comunicação dos autistas.

O Transtorno autista é caracterizado pelo comprometimento no desenvolvimento em diversas áreas do desenvolvimento da criança, como alterações das interações sociais e de comunicação, e movimentos estereotipados. Em muitos casos há ausência de linguagem, sendo, na maioria dos casos diagnosticado antes dos 3 (três) anos de idade e com maior ocorrência entre meninos. (DUMAS, 2011). O autismo

manifesta-se desde a primeira infância, ou seja, antes dos 3 anos de idade. Atinge 3 a 4 vezes mais meninos que meninas. Caracteriza-se por problemas sérios nas interações sociais, na comunicação e no comportamento, o qual é bastante limitado e de natureza repetitiva e estereotipada (DUMAS, 2011, p.98-99).

As crianças com transtorno autista não conseguem se relacionar com outras pessoas, como expõem Araújo “[...] o autismo é caracterizado por um déficit social, determinado pela inabilidade em relacionar-se com o outro [...]” (1995, p.81). Os sujeitos com autismo podem apresentar sintomas como: hiperatividade falta de atenção, agressividade, auto-agressão, e acessos de raiva, podem apresentar também comportamentos anormais na alimentação, no sono e no humor, e uma ausência de medo diante de situações de perigo (DSM-IV, 2002, rev. 2008). É comum nesses indivíduos a intolerância sensorial, como sensibilidades a sons, luzes e certos odores, essa intolerância aparece muitas vezes ao serem tocados por outras pessoas, outro aspecto que ocorre é o encantamento por determinados estímulos (RIVIÈRE, 2004).

As pessoas com transtorno autista não têm cura, em muitos casos ocorre uma melhora, quando há um trabalho articulado entre família e escola, em especial com o professor, que muitas vezes desenvolve um vínculo muito importante com esse educando. Porém, é preciso ter consciência de que esses sujeitos vão depender de apoio e supervisão por toda a vida. (RIVIÈRE, 2004). A síndrome de Asperger foi descrita primeiramente por Hans Asperger, um médico da mesma época de Leo Kanner (descriptor do autismo), ou seja, na década de 1940. Essa síndrome surge nos primeiros anos de vida da criança e esta tem um desenvolvimento igual ao de uma criança normal. Corroborando com o autor

As crianças com síndrome de Asperger têm uma inteligência normal ou superior e geralmente aprendem a falar ao mesmo ritmo que outras crianças, utilizando palavras isoladas por volta dos 2 anos e comunicando-se com a ajuda de frases simples por volta dos 3 anos (DUMAS, 2011, p.122).

O transtorno de Asperger apresenta características muito semelhantes ao do transtorno autista, devido aos seguintes fatores: (a) aparecem sempre nas mesmas famílias; (b) suas diferenças são sempre quantitativas; (c) e seu diagnóstico é muito semelhante ao do autista, devido ao fato de ter dificuldades de comunicação e dificuldades nas relações sociais e comportamentais (DUMAS, 2011).

As pessoas com o transtorno de Asperger apresentam comportamentos repetitivos e dificuldades de interação social, mas não apresentam perdas na linguagem e no domínio cognitivo, como cita Rivière, “para alguns pesquisadores, as pessoas com síndrome de Asperger são pessoas autistas com nível intelectual e lingüístico elevado [...]” (2004, p. 239).

O DSM- IV descreve as características do Transtorno de Asperger

As características essenciais do Transtorno de Asperger são um prejuízo severo e persistente na interação social [...] e o desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades [...]. A perturbação deve causar prejuízo [...] nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento [...] não existem atrasos clinicamente significativos na linguagem [...] no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas à idade [...] (DSM-IV, 1995, p. 74-75).

Como está descrito acima, as áreas mais afetadas em pessoas com a síndrome de Asperger, são a social e a comportamental, pois mesmo tendo uma linguagem desenvolvida, possuem dificuldades em se relacionar com outros sujeitos:

[...] as comunicações que mantêm com as pessoas próximas limitam-se a trocas pontuais de informações factuais. Frequentemente descritas como egocêntricas, dificilmente conseguem aceitar uma perspectiva diferente da sua, compreender as necessidades ou preferências de uma outra pessoa e, mais amplamente, captar a complexidade e as mudanças da linguagem e das interações sociais. Com isso, têm dificuldades enormes em participar de trocas sustentadas e profundas (DUMAS, 2011, p.122 – 123).

A síndrome de Asperger evolui acentuadamente e é mais rara que o autismo.

A *síndrome de Rett*, é um transtorno que também aparece nos primeiros anos de vida da criança, por volta de 1 (um) ou 2 (dois) anos de idade, após um período de 6 a 18 meses de desenvolvimento normal. Essa síndrome ocorre num período curto de tempo, aproximadamente dentro de um ano, e vem acompanhada de um retardo mental severo a profundo

Em geral, após um período de desenvolvimento normal, o crescimento craniano torna-se mais lento. Essa desaceleração é acompanhada da perda do uso voluntário das mãos e, nas crianças que adquiriram capacidades linguísticas, da perda parcial ou completa da linguagem. O uso das mãos é substituída pelo aparecimento de movimentos estereotipados que são característicos: braços em flexão à frente do tronco ou do queixo, a criança torce ou esfrega as mãos as vezes molhadas de saliva como que para lavá-las (DUMAS, 2011, p. 125).

Conforme observado em diversos estudos, esta síndrome se desenvolve de forma rápida e progressiva. O fato curioso é que esse transtorno só ocorre em meninas. Há uma discussão muito grande a respeito desse fato, acredita-se que isso acontece devido a uma mutação genética do cromossomo X, que dá lugar à inviabilidade dos embriões masculinos (RIVIÈRE, 2004), contudo, ainda há muito a ser estudado e pesquisado para descobrir a causa do aparecimento dessa síndrome apenas em meninas. Esse transtorno também é acompanhado de problemas motores como “atraso [...] no desenvolvimento da capacidade de andar, [...] perda de

capacidade de relação, ausência de competências simbólicas e de linguagem, microcefalia progressiva, [...] alterações de padrões respiratórios, [...] ausência de relações com objetos [...]” (RIVIÈRE, 2004, p. 239).

Essa síndrome também “é acompanhada frequentemente de crises de epilepsia e de dificuldades de mastigar corretamente, salivação excessiva e protusão da língua, problemas de alimentação e de digestão, falta de controle esfinteriano, deformações posturais, dificuldades respiratórias [...] e comportamentos de auto-mutilação” (DUMAS, 2011, p.127).

A *síndrome de Rett* é um transtorno raro, que afeta poucas pessoas, cerca de uma em dez mil crianças são afetadas.

O Transtorno Desintegrativo da Infância é uma síndrome pouco conhecida, e possuem algumas características semelhantes as do autismo. Esse Transtorno se desenvolve nos primeiros anos de vida, logo depois dos 2 anos e antes dos 10 anos de idade. Até a idade do surgimento da síndrome, o desenvolvimento da criança é normal

O Transtorno Desintegrativo da Infância caracteriza-se por um período de desenvolvimento normal e pelo menos dois anos, seguido de uma desintegração rápida e espantosa da maior parte das competências adquiridas durante esse período. Essa desintegração é acompanhada do aparecimento de alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação e do comportamento, características mais comuns também no autismo (DUMAS, 2011, p. 129).

Após o surgimento desse Transtorno, a criança apresenta movimentos estereotipados e têm perdas significativas da linguagem e comportamental. O DSM-IV descreve essas perdas:

Após os primeiros 2 anos de vida (mas antes dos 10 anos), a criança sofre uma perda clinicamente importante de habilidades já adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle esfinteriano, jogos ou habilidades motoras [...] as habilidades adquiridas são perdidas em quase todas as áreas (DSM-IV, 2002, Rev.2008, p. 105).

Há pelo menos cinco áreas de perdas significativas após o desenvolvimento do Transtorno Desintegrativo da Infância como descreve Rivière: “1. Linguagem

expressiva e receptiva; 2. Competências sociais e adaptativas; 3. Controle de esfíncteres e/ou anais; 4. Jogo; 5. Destrezas motoras. Outros aspectos desse transtorno é a incapacidade de se relacionar com o outro, e a impressão de instabilidade emocional podendo ocorrer alucinações e delírios semelhantes ao da esquizofrenia, diagnóstico esse muito parecido com o autismo. (RIVIÈRE, 2004, p. 240).

Esse Transtorno é raro e se caracteriza pela desintegração rápida de habilidades já adquiridas pelos sujeitos nos primeiros anos de vida, que ocorre por volta dos três ou quatro anos de idade. Após essa desintegração, o transtorno se estabiliza.

O *Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação* apresenta sintomas praticamente iguais aos do transtorno desintegrativo da infância, mas seu diagnóstico não é satisfatoriamente suficiente para ser Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, ou qualquer outro transtorno. Segundo o DSM-IV esse transtorno se dá quando

[...] existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não-verbal, ou na presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades, sem que sejam satisfeitos os critérios para um Transtorno Global do Desenvolvimento específico [...] (2002, Rev.2008, p. 111).

O Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação é o diagnóstico dado aos sujeitos que apresentam características muito semelhantes aos dos outros transtornos abordados neste estudo, mas não se enquadram em nenhum transtorno devido a falta de clareza nos sintomas, pois se apresentam de forma incompleta. Incluem-se nesse quadro também o autismo atípico, que abrange indivíduos com alguns sintomas autísticos, porém não se encaixam no diagnóstico de autista. Deve-se esclarecer que há diversos quadros de autismo para diferentes pessoas, isso depende de fatores como, a idade e o nível intelectual de cada indivíduo, isso é o que se pode chamar de *espectro autista*. (RIVIÈRE, 2004)

O espectro autista é o diagnóstico dado a pessoas que apresentam algumas características autísticas, porém não se enquadram dentro do autismo devido ao fato de ser um transtorno profundo do desenvolvimento. O autismo “parece remeter a um conjunto bastante heterogêneo de individualidades, cujos níveis evolutivos,

necessidades educativas e terapêuticas e perspectivas vitais são bastante diferentes” (RIVIÈRE, 2004, p. 241). Entender o espectro autista é compreender que o autismo pode se desenvolver diferentemente em cada sujeito, fator que irá depender da idade e sexo, pois o transtorno autista afeta mais meninos do que meninas.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - englobam transtornos com características muito semelhantes, o que muitas vezes interfere no diagnóstico do sujeito com alguma dessas síndromes.

Existem alguns quadros que não se classificam como Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas são quadros de psicopatologias da infância e adolescência, que frequentemente têm sido inseridos em instituições escolares especializadas que trabalham com educandos com TGD por sua proximidade em termos de caracterização, como é o caso da esquizofrenia. Desse modo, descreveremos a seguir algumas das suas características.

[...] a esquizofrenia costuma ser persistente ou crônica, embora na maioria dos casos só de indícios no final da adolescência ou no início da vida adulta. Contudo, ela pode atingir também crianças. Causa sempre sofrimentos intensos e bastante incompreensíveis para a pessoa atingida e para sua família. (DUMAS, 2011, p. 139).

A esquizofrenia traz sérias consequências quando atinge uma criança ou adolescente, conforme expressa o autor

Quando atinge uma criança ou adolescente, perturba o desenvolvimento como um todo e manifesta-se na maior parte das áreas essenciais ao funcionamento cognitivo, afetivo e social: sensações, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, vontade, julgamento, emoções, entre outros (DUMAS, 2011, p. 139).

Como está exposto acima, a esquizofrenia também atinge algumas estruturas do sujeito e afeta várias áreas, principalmente a afetiva e comportamental.

Segundo o DSM-IV a esquizofrenia apresenta “[...] sintomas característicos [...] que estiveram presentes por um período de tempo significativo durante 1 mês do mínimo de 6 meses [...] esses sinais e sintomas estão associados com acentuada

disfunção social ou ocupacional” (2002, p. 304). O indivíduo com esquizofrenia apresenta diversos sintomas como está descrito abaixo

Os sintomas característicos de Esquizofrenia envolvem uma série de disfunções cognitivas e emocionais que acometem a percepção, o raciocínio lógico, a linguagem e a comunicação, o controle comportamental, o afeto, a fluência e produtividade do pensamento e do discurso, a capacidade hedônica, a volição, o impulso e a atenção (DSM-IV, 2002, p. 304).

2.2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Desde a Idade Antiga há relatos sobre a Educação Especial por todo mundo. Mas no Brasil os primeiros relatos sobre a educação especial e o atendimento a pessoas com deficiência ocorreram após 1850 na época do império. O atendimento às pessoas com necessidades educacionais tinha caráter assistencialista, e até então não havia relatos sobre a educação especial.

No Brasil no século XIX surgem as primeiras preocupações em atender os alunos com necessidades educacionais especiais e a partir desse período criam-se as primeiras instituições para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A educação especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamim Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial (BUENO, 1993, p. 85).

No período do império também surgem os primeiros tratamentos com deficientes intelectuais (D. I.), à época denominados de deficiências mentais que eram realizados em hospitais. O primeiro hospital a fazer esse atendimento foi o Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje atual Hospital Juliano Moreira (BUENO, 1993), mas como cita Mazzotta (2005) esse atendimento poderia ser apenas em caráter médico e não educacional.

Entretanto, como relata Mazzotta “A inclusão da ‘educação de deficientes’ [...] ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer

somente no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do século XX” (2005, p. 27). Nesse período já havia algumas escolas de ensino comum e algumas especiais já atendiam deficientes intelectuais e também sujeitos com outras deficiências.

A partir desse período, criam-se várias instituições para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, surgem assim às escolas particulares seguidamente das filantrópicas para atender os deficientes, como expõe Bueno:

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização [...] (1993, p. 88).

Essas instituições com caráter de filantropia e assistencialismo permanecem até os dias atuais, pois é grande o número de educandos com necessidades educacionais especiais,

É a partir de 1911 que surge o termo segregação, separação do sujeito com seu intelecto preservado do estudante sem possibilidades intelectuais (BUENO, 1993). Contudo, o que se pôde perceber nas literaturas estudadas, é que a segregação foi uma forma da sociedade separar o que ela achava que infectava o mundo, pois foi por muito tempo uma forma de excluir as pessoas com necessidades educacionais especiais, por que se acreditava que a deficiência era uma doença hereditária e genética, por isso a segregação era considerada a melhor forma de não ter contato com as pessoas com deficiência.

Após esse período de segregação, a educação especial no Brasil se expandiu, foram criadas instituições privadas e assistenciais para atender os deficientes intelectuais e visuais e auditivas. A grande maioria das instituições fundadas nessa época tinha caráter religioso e filantrópico.

Historicamente, em termos quantitativos há a prevalência no Brasil destas instituições sobre as públicas, revelando tal fato a ausência de prioridade da área governamental de oferta pública de atendimento educacional especializado a este segmento social.

A preocupação do Estado em oferecer atendimento aos sujeitos com deficiência só surge a partir da década de 30, mas ainda assim, em conjunto com as instituições privadas e filantrópicas (BUENO, 1993).

Foi com a grande proliferação das instituições privadas no período posterior a segunda guerra mundial, que surgem os primeiros serviços voltados à educação especial realizados pelo Estado, ações essas ligadas às Secretarias de Educação e também ao Ministério da Educação. Entretanto esta oferta pública permanece até os dias atuais em níveis quantitativos expressivamente inferiores à oferta filantrópica que gradualmente foi galgando significativos avanços em sua manutenção através de recursos públicos garantidos pelo Estado.

A partir desse período até os dias atuais criam-se políticas públicas para melhorar o atendimento educacional especializado aos educandos, mas ainda prevalecendo a oferta filantrópica conveniada sobre a oferta exclusivamente pública.

A história da educação especial no Brasil foi marcada por vários retrocessos e avanços, depois da segregação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, feito pela sociedade, iniciou-se uma luta e discussão em busca de melhoria e aceitação destas pessoas, discussões essas que ainda persistem.

Nos últimos anos o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser a denominação oficial, a partir da Resolução 02 de 04 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (CNE_CEB). Esta formulação já foi explicitada em Documento Anterior do Governo Federal denominado “Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008). Esta área a partir de tais formulações passou por profundas mudanças, como a criação de políticas voltadas específicas (assuntos que serão abordados no próximo tópico), a fim de encontrar meios para melhor atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, em especial na área da educação e da saúde. Contudo, ainda há muito a se fazer para melhor atender tais pessoas principalmente quando se trata da educação.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.3.1. Aspectos legais amplos referentes aos educandos com necessidades educacionais especiais

Há diversas políticas de educação que tratam da inclusão e da educação especial, explicitando como deve ser regido esse ensino. Começaremos com a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, na qual está explícito que a educação de pessoas deficientes deve estar enquadrada nos sistemas de ensino, com o objetivo de integrá-los á comunidade (1961). Dez anos após a publicação dessa lei, surge, para alterá-la, a LDB 5.692/71, que modifica o artigo voltado para a educação especial.

Artigo 9º Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que possuem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Tanto a LDB 4.024/61, na qual não há nenhuma especificidade, quanto a LDB 5.692/71, que foi seletiva e não consideraram outras necessidades educacionais especiais como os TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento, (Síndrome Autística, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância), e outras psicopatologias como esquizofrenia e transtornos psicóticos, e bem como deixou de fora quadros de surdez, deficiências visuais, deficiências motoras, superdotação/altas habilidades percebe-se que ambas foram limitadas ao referenciar quem são as pessoas com direito a educação especial, refletindo as próprias concepções reducionistas presentes à época.

Anteriormente à LDBEN 5.692/71 é publicada e sancionada a Constituição Federativa do Brasil de 1967, que traz um parágrafo referenciando como deve ser realizado o atendimento educacional especializado, como está descrito no Art. 169, § 2º “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência

educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1988, s.p.).

Na constituição de 1988 está exposto que a educação é dever do Estado e um direito de todos, no qual, o ensino deve dar condições de igualdade e permanência na escola (BRASIL, 1988). Encontram-se no texto dessa Lei alguns parágrafos destinados a assegurar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre eles o art. 208, inciso III, no qual está explícito que é dever do Estado ofertar a educação de qualidade e garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.).

É importante citar as várias conferências realizadas que discutiram a importância da educação para todas as pessoas, inclusive as com necessidades educacionais especiais, a começar pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, que reuniu diversos países com o objetivo de assegurar o direito à educação a todas as pessoas (UNESCO, 1990). É preciso destacar também a *Declaração de Salamanca - Educação Para Todos*, realizada com o objetivo de assegurar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum, ressaltando os casos de indivíduos que sejam comprovados que a inserção no ensino comum não lhe trará benefícios (UNESCO, 1994).

O direito a educação às pessoas com necessidades educacionais especiais já vem de longa data e está assegurado em várias políticas públicas, porém é necessário observar e refletir sobre essas leis, pois são muito superficiais e não há especificidades das diversas deficiências que existem na sociedade, apenas garantem o direito à educação, mas como isso irá se realizar é muito incerto.

Internacionalmente na década de noventa ocorreu mundialmente uma articulação dos grupos de defesa dos direitos pela educação para todas as pessoas, influenciando internamente todos os países em suas formulações políticas e legais, incluindo-se o Brasil.

Em 1990 é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente, essa lei foi sancionada para garantir a crianças e adolescentes como pessoas, seus direitos fundamentais ao seu desenvolvimento. Cabe aqui narrar que esse documento também assegura os direitos de crianças e adolescentes com necessidades

educacionais especiais, como está descrito no nos art. 11, § 1º: “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”, e, também no Art. 54 no inciso III, no que se refere ao atendimento educacional sendo dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, (BRASIL, 1990, s.p.).

Posteriormente, publica-se a LDB 9.394/96 que está em vigor até os dias atuais, e nela está evidente que o Estado deve garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais seu atendimento em escolas de ensino regular ou em instituições que ofertam a educação especial, como está exposto no Art. 58, parágrafo 3º “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, s.p.), também em seu Art. 59, está exposto que os sistemas de ensino devem oferecer e assegurar aos seus estudantes:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s.p.).

Ainda que o inciso segundo do artigo acima contenha o conceito excludente e estigmatizador “Terminalidade Específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”, conceito que até o momento não foi regulamentado dadas as incongruências que geraria, no restante da formulação não há dúvida que se registra

um avanço deste instrumento legal na luta pela garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O direito à educação às pessoas com necessidades educacionais especiais também está exposto na Lei Orgânica do Município de Curitiba, como está disposto no At. 175, nos parágrafos XII e XIII que o atendimento educacional será realizado nos centros de educação infantil incluindo as crianças com necessidades educacionais especiais e que esse atendimento será feito no ensino comum, nas escolas de educação especial e nas instituições de ensino particulares (CURITIBA, atualizado em abril de 2010). Este documento, contudo, é breve, sem especificidades quanto ao atendimento às diferentes necessidades especiais

Por fim, é importante mencionar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, documento esse mais específico e completo comparado às diversas leis citadas acima, no qual são explicitados os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, cada qual com sua especificidade. Como fica dito no Art. 2º “Considera-se deficiência toda restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e/ou atividade remunerada [...]” (BRASIL, 2006, s.p.).

Nesse documento está explícito que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direitos como qualquer outra pessoa, inclusive à educação, conforme está no Art. 26. “A educação é direito fundamental da pessoa com deficiência e será prestada visando o desenvolvimento pessoal, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, s.p.). O referido Estatuto traz em seu texto como deve ser realizado o atendimento aos estudantes com deficiência na educação básica, desde a matrícula até a adequação do espaço escolar, capacitação de professores e adaptação curricular:

Art. 29. “O Poder Público e seus órgãos devem assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2006, s.p.).

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, vem para assegurar a inclusão escolar dos alunos com

necessidades educacionais especiais garantindo a permanência, aprendizagem e continuidade no ensino, e estabelecer diretrizes para o atendimento educacional especializado. Conforme esse documento “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, [...] disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores [...]” (BRASIL, 2008, s.p.), Isso significa que o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais (incluindo todas as deficiências) acontece em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, incluindo o ensino superior.

Assim sendo, “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.” (BRASIL, 2008, s.p.) e dá continuidade nas outras etapas e modalidades da educação, sempre contando com professores especializados com conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008).

Inegavelmente no conjunto dos diversos instrumentos políticos e legais acima abordados há elementos explícitos na perspectiva de garantir o direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, com menos ou mais especificidades, por isso é preciso a reflexão sobre tais instrumentos, para a busca de melhorias no atendimento a esses educandos a fim de garantir-lhes o atendimento de suas necessidades.

Contudo, não bastam instrumentos políticos e legais para assegurar direitos. Há necessidade de concretas formas de implementação do que está proposto em tais instrumentos, implicando em destinação privilegiada de recursos que permitam espaço físico e materiais pedagógicos adequados, suprimento de profissionais devidamente qualificados para atendimento especializado interdisciplinar para os educandos e suas famílias, não apenas na área educacional, projetos político-pedagógicos construídos coletivamente, e gestão democrática deste processo.

2.3.2 Financiamento da Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Básica no Brasil

O FUNBEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pela Lei nº 11.494 de 20

de junho de 2007 (BRASIL, 2007), tendo em sua composição financeira, no âmbito de cada Estado e Distrito Federal diversos, tipos de impostos, bem como, parcelas dos produtos de arrecadação de impostos e proventos de qualquer natureza devida a Fundo de Participação dos Municípios (FPM), conforme art. 3º da referida Lei. Além dos recursos mencionados neste artigo, do FUNDEB, em cada Estado, contará com a complementação da União, nos termos desta Lei. Esta complementação da União ocorrerá sempre que os recursos dos Fundos, em cada Estado e no Distrito Federal, não conseguirem cobrir o valor médio ponderado por aluno, definido nacionalmente, calculado na forma do Anexo da Lei 11.494/2007, conforme seu artigo 4º.

A distribuição dos recursos do FUNDEB às instituições de Educação Especial sejam elas públicas, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos é realizada de acordo com as matrículas computadas e efetivadas, conforme o censo escolar atualizado. Como está exposto no art. 9º da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, § 2º “Serão consideradas para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2007, s.p.).

Contudo, a partir do Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007, a distribuição dos recursos do FUNDEB passou a ser destinado às instituições, a partir das matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais computadas no atendimento educacional especializado e também na rede pública comum de ensino. Isso significa que o atendimento educacional especializado, seja público ou ofertado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas, só será considerado para efeito de recepção dos recursos do FUNDEB se for complementar ao ensino comum público (DECRETO 6.253, 2007). Ainda, conforme o Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007.

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente.

§ 2o Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2007, s.p.).

As instituições conveniadas e filantrópicas que ofertam atendimento educacional especializado precisam, segundo o Decreto 6.253, oferecer ensino de qualidade e gratuito a todos os educandos, não ter lucros e ser beneficente (BRASIL, 2007). E o repasse dos recursos feito pelo FUNDEB a esses estabelecimentos precisa ser destinado a ações em benefício aos estudantes, conforme o Art. 16, § 3º: “Todos os recursos repassados às instituições conveniadas deverão ser utilizados em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (BRASIL, Decreto 6.253, 2007).

2.3.3. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e suas atribuições

O Atendimento Educacional Especializado - AEE- é realizado em todos os níveis da Educação Básica, a fim de organizar e apoiar o desenvolvimento dos estudantes, e devem ser regidos em horários distintos ao do ensino comum, visto que o AEE deve ser complementar ao ensino comum. As atividades desenvolvidas pelo AEE devem diferenciar-se das atividades desenvolvidas na classe comum de ensino, e a sua proposta deve estar articulada com o projeto político pedagógico da escola de ensino comum. O Atendimento Educacional Especializado “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, s.p.).

A Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001 (CNE/CEB) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica especifica como deve ser realizado o trabalho com os educandos com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve-se iniciar na educação infantil, prosseguindo por toda a Educação Básica, na qual as escolas precisam se organizar para atender esses educandos, a fim de assegurar uma educação de qualidade, e sempre assessorar o educando no seu processo de ensino aprendizagem, e ao aluno impossibilitado de frequentar as aulas, a escola deve juntamente com os sistemas

de saúde providenciar o atendimento domiciliar ou hospitalar, para que esse educando tenha todas as suas necessidades atendidas (BRASIL, 2001).

Em 17 de setembro de 2008 o Decreto nº 6.571 regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas públicas:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, Decreto nº 6.571, 2008, s.p.).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve contemplar o projeto pedagógico, ter a participação da família, articular com outras políticas públicas existentes de forma complementar ao ensino comum. O AEE tem como objetivo, o atendimento educacional especializado, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem do educando no ensino comum, desenvolver recursos didáticos para a eliminação de barreiras na aprendizagem e oferecer condições para prosseguir em outros níveis de ensino (BRASIL, Decreto nº 6.571, 2007).

O Ministério da Educação também oferece apoio financeiro ao atendimento educacional especializado, a fim de atender a todas as necessidades da equipe escolar e dos educandos, capacitando professores, criando salas de recursos multifuncionais, adequando os espaços físicos e os materiais didáticos (BRASIL, Decreto nº 6.571, 2007).

Mais recentemente com a Resolução nº 04 de 02/10/2009- CNE-CEB, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, está disposto em seu texto que os estudantes com deficiência devem ser matriculados no ensino comum concomitante ao atendimento educacional especializado.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, CNE-CEB, Resolução nº4, 2009.).

Pode-se notar que essa Resolução é mais ampla, inclui um numero maior de necessidades educacionais especiais, não sendo específico a determinados casos. Porém, cabe aqui discutir a questão da matrícula desses educandos junto ao ensino comum. Será que essa inserção não é apenas para diversificar o ambiente escolar, onde esses sujeitos estarão incluídos? Para responder a essa questão primeiramente veremos quem são os indivíduos que o AEE atende:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, CNE-CEB, Resolução nº 4, 2009).

O texto acima deixa exposto que o atendimento educacional especializado atende todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo alunos com TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento. Contudo, é preciso saber qual a é o papel que desempenha o AEE junto a seus estudantes. Conforme o art. 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, CNE-CEB, Resolução nº4, 2009).

Conforme está exposto acima o Atendimento Educacional Especializado é complementar ao ensino comum, contudo, é preciso analisar cada sujeito com necessidades educacionais especiais que está ou irá para a classe comum, pois há

diversas e diferentes caracterizações, cada uma com suas especificidades e necessidades. É preciso pensar principalmente quando falamos em educandos com transtornos globais do desenvolvimento, que são sujeitos que apresentam um quadro mais acentuado de alteração de comportamento, e a sua inserção no ensino comum nem sempre os beneficia.

O AEE está proposto para realizar abordagens com cada indivíduo que terá suas necessidades melhor atendidas e suas dificuldades priorizadas. No entanto, esse trabalho requer muitas vezes que seja realizado individualmente.

A Nota Técnica - divulgada pelo Ministério de Educação, através de sua Secretaria de Educação Especial (BRASIL, SEESP/GAB/Nº9, 09 de abril de 2010), tendo como assunto “Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado” constitui-se como um documento que serve de apoio para a organização de tais Centros e traz em seu texto que a Educação Especial é “[...] uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (BRASIL, Nova Técnica - SEEP/GAB/Nº9/2010).

De acordo com as orientações acima citadas é necessário que “As instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos [...] deverão prover a oferta desse atendimento no Projeto Político Pedagógico e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados [...] (BRASIL, Nova Técnica - SEEP/GAB/Nº9/2010). E ainda:

1. Organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade, de que dispõe.
2. Matricular, no Centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular.
3. Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no centro de AEE;
4. Ofertar o AEE, de acordo com convênio estabelecido, aos alunos público alvo da educação especial, de forma complementar as etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico.
5. Construir o projeto político pedagógico – PPP considerando: a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos; a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de

ensino; as atividades a serem desenvolvidas conforme previsto no plano de AEE do aluno.

6. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do Centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos.

7. Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE; e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.

8. Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade.

9. Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, NOVA TECNICA - SEESP/GAB/Nº9/20010).

Nesta perspectiva é imprescindível que os estabelecimentos que atendem estudantes com necessidades educacionais especiais atendam essas normas, mesmo que em oposição a algumas diretrizes estipuladas pela Secretaria da Educação de sua esfera administrativa, ou seja, estadual ou municipal.

Portanto, percebe-se que ao longo dos anos foram criadas várias políticas em benefício às pessoas com necessidades educacionais especiais, enfatizando a obrigatoriedade em atender esse indivíduo. Contudo, em muitos casos percebe-se que o sujeito com necessidades educacionais especiais nem sempre se beneficia. Podemos citar a mais recente política pública criada em prol do atendimento desses educandos, especificamente a “inclusão em classes comuns”, onde muitos estudantes apresentam sérias dificuldades intelectuais que os impedem da participação efetiva neste contexto. Fazer cumprir a lei, inserindo os educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino, não é direito de igualdade para a pessoa com deficiência, e sim uma exclusão por meio da inclusão.

2.3.4 Políticas públicas para a formação de professores – subsídios para a atuação na Educação Especial

A LDB 9.394/96 estabelece que a formação dos professores para atender às suas atribuições precisa se fundamentar em conhecimentos científicos e sociais, associar prática e teoria para aproveitar experiências anteriores em outras instituições escolares (LDB 9.394/96).

A LDB 9.394/96 deixa claro quais são as atribuições do profissional da educação e qual deve ser sua formação para atender os estudantes. Porém, o único trecho que traz especificamente como deve ser a formação do professor para trabalhar com a educação especial está exposto no art. 58, parágrafo III “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB 9394/96). A exigência aqui se limita apenas à especialização e ainda permite a formação docente em nível médio.

É evidente que para o profissional da educação atuar junto aos educandos com necessidades educacionais especiais, e compreendê-los em sua totalidade, é preciso que sua formação inicial esteja voltada para essas necessidades, assim conseguirá articular a teoria com a prática. Assim, o professor precisa ser capaz de

[...] analisar os domínios dos conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem
[...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prover formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p.58).

É imprescindível que após sua formação inicial o educador seja assegurado, pelo seu órgão empregador, de cursos de capacitação, pois a formação continuada é de extrema importância para o desempenho do bom trabalho, sempre articulando teoria e prática. Conforme cita Prieto “[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino” (2006, p. 59).

As formações, inicial e continuada do professor são importantíssimas para o desenvolvimento do seu trabalho junto a seus alunos, seja no ensino comum ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, para trabalhar no AEE, considerando as necessidades existentes de tais educandos, são feitas algumas exigências pelos poderes públicos conforme consta na Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009 – CNE-CEB, em seu art. 12 “Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, s.p). É de responsabilidade do professor “[...] elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, s.p).

Nessa resolução também está descrito que é competência do professor elaborar o plano do AEE, isto é, articular seu trabalho junto aos seus colegas de trabalho e com as famílias, envolvendo aspectos sociais e da saúde, enfocando tudo o que for necessário para o desenvolvimento do educando (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, deve-se pensar também na formação do professor que irá atender os educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. A Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 – CNE-CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aborda que os sistemas educacionais especiais devem orientar os educadores de classe comum no atendimento dos educandos com deficiência, para o desenvolvimento das habilidades de todos os educandos (BRASIL, 2010), visto que não se exige uma formação específica desse profissional para atuar com o estudante com necessidades educacionais especiais. Embora o professor da classe comum deva receber orientações da área especializada para atuar com educandos incluídos, é bastante importante que ao se tomar a decisão no nível da escola de proceder a tais inclusões, o docente da turma receba previamente tais orientações.

Para reforçar essa idéia Bueno (2009, p. 13) diz “[...] os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências evidentes [...]”. Por isso deve-se pensar na formação desse professor, pois, “é fundamental, na formação inicial e, principalmente na continuada, proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva” (FREITAS, 2006, p.174).

Partindo do pressuposto que ambos os professores, da classe comum e da educação especial, trabalham articulados em prol do desenvolvimento do sujeito, é preciso trabalhar juntamente aos estudantes com necessidades educacionais especiais as atividades de vida diária (AVDs), para a aquisição da autonomia. Segundo Mazzotta “o professor tem o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem e em sua prática procura ajudar o aluno na construção de um estilo de vida autônomo e auto-significante” (1996, p. 351-352).

Portanto, para que os professores que atuam ou que atuarão com estudantes com necessidades educacionais especiais é necessário que tenham uma formação mais elaborada com conhecimentos específicos da área. Mazzotta afirma que

para o professor que vai atuar com alunos que [...] apresentem necessidades educacionais especiais, é fundamental que tenha conhecimento dos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem destes alunos, saiba elaborar e desenvolver um currículo apropriado às suas necessidades pessoais e sociais, tenha competência para selecionar, elaborar e usar materiais e equipamentos apropriados, saiba em seu desenvolvimento individual e em suas relações familiares e social [...] (1996, p.352).

Neste enfoque, entretanto, deve prevalecer o Projeto Político Pedagógico da escola, cuja articulação é papel do pedagogo, a fim de se evitar fragmentações de abordagens entre os docentes.

É imprescindível a formação específica do professor para atuar junto aos educandos com necessidades educacionais especiais, para que o professor possa explorar as potencialidades e habilidades dos estudantes respeitando o modo de aprender de cada um, pois os estudantes com necessidades educacionais especiais têm seu desenvolvimento diferenciado, e o professor precisa respeitar essas diferenças. Contudo, isso só é possível quando a formação pedagógica do docente é voltada especificamente para a área que irá atuar, nesse caso a educação especial com ênfase na inclusão. De acordo com Duboc (2005, s.p.) “[...] o professor precisa se preparado para atender o desenvolvimento dos seus alunos, no ritmo de cada um e ter clareza de que o papel do docente é educar e desenvolver a todos”.

Como descrevem as diversas literaturas citadas ao longo dessa pesquisa, é absolutamente necessário que a formação dos profissionais da educação para trabalhar na educação especial ou inclusiva seja plena, abrangendo assuntos sobre as diversas necessidades educacionais especiais e suas especificidades, pois o docente que atua nesta área carece de conhecimentos gerais e específicos dessa modalidade de educação.

2.3.5 O papel das Universidades na formação de professores para a atuação na Educação Especial e na Educação Básica na perspectiva inclusiva

As universidades desempenham papel imprescindível na formação do profissional da educação, são elas que oferecem subsídios para a atuação dos futuros e atuais professores, seja no ensino comum ou na educação especial. Contudo, é preciso referir quanto à formação desses professores que vão atuar ou que já atuam com a educação especial e com a inclusão no ensino comum, principalmente com educandos com TGD que é o foco desse trabalho, que com as políticas atuais de inclusão, há uma necessidade ainda maior em formar professores para o trabalho com esses estudantes. Conforme está exposto no art. 62 da LDB 9.394/96, os docentes para atuar na educação básica precisam cursar em nível superior o curso de licenciatura, ou de outra graduação plena em universidades ou instituições superiores de educação, para exercer o exercício do magistério (BRASIL, 1996), essa exigência se dá em todas as modalidades de ensino na educação básica.

Para que o docente tenha uma formação que atenda todas as características do educando com necessidades educacionais especiais, é preciso que as universidades revejam os currículos dos cursos de formação de professores, pois, tendo em vista a necessidade em atender tais educandos, é indispensável que os graduandos tenham na sua formação uma base teórica que contemple diversos conteúdos sobre o atendimento desses indivíduos. O currículo necessita estar articulado com os saberes escolares, assim “o currículo não se refere somente ao que está explicitamente indicado nas grades curriculares, nas ementas das

disciplinas, nas bibliografias apresentadas pelos professores [...] O currículo também apreende as [...] normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APLLE, 1982, p.127, apud MICHELS, 2002, p. 259), é através do currículo que a universidade irá mostrar como pretende trabalhar para a formação do profissional da educação, expondo seus valores e competências.

A necessidade de um currículo nos cursos de licenciatura, que venha a contemplar disciplinas e conteúdos específicos da educação especial é indispensável. Para tanto, estudando a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, formação esta de grande parte dos docentes que atuam na educação especial, percebe-se uma falha, pois nesse documento não há parágrafo que disponha de disciplinas que contemplem conteúdos da educação especial para fazer parte da formação dos professores, há apenas alguns parágrafos muito superficiais sobre o papel do professor, que abrangem as diferenças, como contribuir para a superação das exclusões da sociedade e respeitar a diversidade (BRASIL, 2006). Assim, como se percebe não há nada especificamente voltado para a educação especial.

De acordo com o documento do Ministério da Educação “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de janeiro de 2008, que referencia a Resolução nº 1 de 2002 - CNE-CEB, os cursos de formação de professores, “devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Nessa perspectiva, as universidades devem pensar na criação de um currículo que venha a atender as necessidades reais do educando. Portanto, é necessário que “na elaboração de currículos e programas para a formação de professores, esteja clara a concepção sobre as relações destes profissionais e seus alunos como o sistema de ensino e com a sociedade” (MAZZOTTA, 1996, p. 351)

Na Resolução 1, de 18 de Fevereiro de 2002 CNE/CP, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, está exposto

no Art. 3º que cada docente precisa ter formação específica voltada para área de atuação: “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico”, isto é, para um bom desempenho do trabalho docente é preciso que a formação seja específica, principalmente quando se fala em educação especial que inclui uma gama enorme de deficiências com diferentes necessidades.

Para tanto, é necessário que as instituições formadoras de nível superior de professores examinem cuidadosamente os projetos dos cursos de graduação que formam professores e também os cursos de formação continuada para o cumprimento das exigências das atuais políticas públicas e para que o docente possa atender todas as necessidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, notadamente na área de TGD, que é objeto do presente estudo. Segundo Moreira (2009, p.268) as universidades

carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas.

Como argumenta o autor acima, é necessário ter nos cursos de graduação que formam educadores várias disciplinas que abordem questões sobre o Atendimento Educacional Especializado, seja este realizado no ensino comum ou no atendimento educacional especializado.

Da mesma forma, Freitas (2006) aborda a questão da formação de professores que trabalham na educação especial e inclusiva, ressaltando que a formação pedagógica dos docentes que atuam com estudantes com necessidades educacionais especiais está insuficiente e que assim pouco se contribui para a formação e desenvolvimento desse sujeito.

Nesse contexto destaca-se a importância da formação continuada, indispensável para a ação docente com os educandos com necessidades educacionais especiais, pois o professor está em constante aprendizagem, e é essa

formação continuada que lhe proporcionará novas aprendizagens, para assim ampliar e aprimorar seu trabalho junto ao educando.

É determinante também que as universidades mantenham contato com as escolas da educação básica especial e inclusiva, a fim de saber e sentir as reais necessidades pelos quais passam, e assim repensarem seus atuais currículos e programas de formação inicial e continuada. “É fundamental, na formação inicial e, principalmente, continuada, proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva” (FREITAS, 2006, p. 174), o autor ressalta a importância da formação inicial e continuada do docente das classes comum de ensino na perspectiva inclusiva, contudo é necessário enfatizar que, essa formação também é primordial aos professores das instituições de educação especial.

Castro e Facion (2008, p.170) mencionam

[...] a formação atual do professor não deve apenas restringir-se a uma mera atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, mas, sim, propor-se a criar espaços de participação e reflexão para que esse profissional aprenda a adaptar-se à nova realidade da inclusão.

Quando os autores falam de como deve ser a formação docente, também está se referindo à formação dos professores das instituições de educação especial, pois a questão formativa engloba todos os docentes que trabalham com o AEE, seja em escolas comuns ou especiais. Denari (2006, p.59) reforça a importância das universidades repensarem a formação dos professores, e para isso, esta deve ser “mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem [...] o campo do EE”.

Observa-se, que atualmente há muitas falhas nos currículos e programas dos cursos de formação de professores em se tratando da ação docente para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Isso indica a necessidade de revisão desses currículos, a fim de incluir novas disciplinas e conteúdos que contemplem conhecimentos gerais e específicos de todas as necessidades educacionais especiais. Assim, a ação docente será sustentada por

saberes que lhe proporcionarão uma atuação estruturada junto a seus educandos, em busca da autonomia desses sujeitos.

3 PESQUISA DE CAMPO

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de investigar como está ocorrendo a formação de professores para atuar na educação especial, com foco nos Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD buscou-se logo no início especificar o que é e quem são os educandos com TGD, analisar as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado após verificar teoricamente o que dizem os autores sobre a formação docente para trabalhar com educandos com necessidades educacionais especiais. Para isso recorreremos a pesquisas em livros, artigos, fontes on-line, etc., já mencionados nos tópicos anteriores.

A metodologia utilizada em campo foi a abordagem de pesquisa qualitativa. O universo de investigação foram as Secretarias de Educação do Paraná e da cidade de Curitiba, e algumas universidades públicas e privadas também na cidade de Curitiba.

Inicialmente foi solicitada autorização (modelo em anexo nº 1) aos órgãos e às instituições que participaram da pesquisa e após a permissão foram realizadas entrevistas com os responsáveis pelo setor de educação especial nas secretarias de educação e com os coordenadores, chefes de departamentos e também responsáveis pelos núcleos de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais dentro das universidades. As entrevistas (roteiros em anexo nº 2 e 3) foram previamente marcadas e ocorreram durante os meses de abril e junho 2011. Seguem abaixo os resultados obtidos.

3.2 RESULTADOS DA COLETA DE DADOS

Após a realização das entrevistas, os dados foram organizados de acordo com o depoimento de cada respondente e sintetizados a seguir.

As entrevistas seguindo o roteiro previamente disponibilizado aos respondentes iniciaram-se com duas Secretarias de Educação, a fim de investigar

qual a exigência feita por elas para a inserção dos professores na Educação Básica em escolas de educação especial, centros e instituições filantrópicas e em escolas de ensino comum no processo de educação inclusiva que atendem alunos com TGD - Transtorno Geral do Desenvolvimento. Na sequência foram realizadas as entrevistas a pesquisa em algumas universidades públicas e privadas, a fim de investigar como essas instituições estão formando os futuros professores que atuarão em escolas de educação especial ou de ensino comum no processo inclusivo.

Nas análises das entrevistas realizadas com as Secretarias de Educação e com as universidades públicas e privadas, o nome das instituições que participaram da pesquisa não foi exposto por uma questão ética. As instituições serão denominadas de **A** e **B** (Secretarias de Educação), **X** e **Y** (universidades públicas), **V** e **Z** (universidades privadas).

Secretarias de redes públicas

Objetivando entender quais são as exigências feitas para a contratação de professores para trabalhar com educandos com TGD, buscou-se pesquisar e questionar as Secretarias de Educação **A** e **B**. Ambas as entrevistas foram realizadas com representantes da área de Educação Especial.

A primeira questão do roteiro de entrevista envolvia o enunciado: *Um dos princípios definidos para a educação nacional é a valorização do profissional da educação e da escola, como está exposto na Resolução nº 4 de julho de 2010 – CNE-CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Com base nessa Resolução, qual é a formação do profissional da educação exigida pela Secretaria para trabalhar nas escolas especiais, centros e instituições de educação especial e também nas escolas de ensino comum que têm alunos de inclusão com TGD?* A Secretaria de Educação **A** informou que para trabalhar em escolas de educação especial, o professor precisa ter os antigos “Estudos Adicionais do Magistério” (curso de nível médio que não é mais ofertado no Paraná), ou especialização em Educação Especial com ênfase em Inclusão. Informou que, para

trabalhar com os educandos com TGD, não é preciso uma formação específica, isto é, voltada apenas para os Transtornos Globais do Desenvolvimento, a única exigência é a especialização em Educação Especial. Aos educadores que atuam ou irão atuar no Ensino Comum no âmbito da inclusão, apenas os professores de apoio precisam ter formação específica (especialização em Educação Especial). Aos professores regentes de área, não se exige nenhuma formação voltada a atender crianças com necessidades educacionais especiais.

A Secretaria de Educação **B**, a respeito dessa questão, relatou que para a contratação de professor para trabalhar com educandos com necessidades educacionais especiais, sejam estes com TGD ou com outra necessidade educacional especial específica, é exigida unicamente a especialização em Educação Especial. Contudo, aos professores que atuam ou atuarão nas escolas de ensino comum, não é exigido a especialização em Educação Especial. Para esses educadores são ofertados cursos de capacitação para que possam atender os estudantes com qualquer necessidade educacional especial, inclusive estudantes com TGD.

A segunda questão colocada pela pesquisadora a seus respondentes é sobre a oferta de cursos de capacitação/aperfeiçoamento aos educadores que já trabalham com educandos com necessidades educacionais especiais, em especial com TGD com a seguinte formatação: *Esta Secretaria oferece cursos de aperfeiçoamento para esses profissionais? Quais?* A Secretaria de Educação **A** afirmou que para as escolas de ensino comum (educação inclusiva), são ofertados cursos de formação continuada. O órgão responsável por essa Secretaria afirmou ter uma rede de apoio institucionalizada para atender a rede regular de ensino, e que nas escolas, nas quais têm crianças com necessidades educacionais especiais (TGD e Deficiência Física Neuromotora) há um professor de apoio que acompanha e auxilia esse educando. Essa Secretaria de Educação oferece cursos de aperfeiçoamento, específico para cada área (ao ensino comum ou educação especial). E que a mesma vem desenvolvendo vários projetos que enfocam a inclusão educacional e social. Um exemplo, é que do ano de 2003 a 2009 foram realizados 40 eventos de formação continuada.

A Secretaria de Educação **B**, em resposta a questão relatou que oferta cursos de aperfeiçoamento aos seus educadores, e dá suporte ao trabalho do

professor, a fim de que este desempenhe um trabalho adequado com o educando com Necessidades Educacionais Especiais. Há alguns cursos de aperfeiçoamento voltados para os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que estão sendo ofertados no momento por essa Secretaria de Educação: “*Grupo de estudos de transtornos de conduta*”; e “*Curso transtorno de conduta*”.

A terceira questão foi a respeito da formação específica para atender cada área de necessidades educacionais especiais: *Tendo em vista os alunos com necessidades educacionais especiais existentes, esta Secretaria exige uma formação específica do profissional da educação para trabalhar com as tais necessidades?* Ambas as Secretarias **A** e **B** responderam que a única exigência feita para se trabalhar com determinadas deficiências, é o curso de especialização em Educação Especial.

A quarta e última questão envolveu a parceria entre Secretarias de Educação e Universidades: *Pensando nas novas exigências das políticas de inclusão e também das escolas de educação especial e centros de AEE (atendimento educacional especializado), a Secretaria da Educação tem alguma parceria ou vínculo com as instituições superiores formadoras de professores, a fim de melhorar a formação dos profissionais da educação que têm pretensão em trabalhar com esse alunado?* A Secretaria de Educação **A**, respondeu que possui parcerias com algumas universidades, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC, nas quais se discutem vários assuntos pertinentes como, as diretrizes e documentos que norteiam a formação de professores.

A Secretaria de Educação **B** relatou que atualmente não tem vínculo com instituição superior formadora de professores.

Universidades públicas

As entrevistas foram realizadas em duas universidades públicas, e serão denominadas de Universidade **X** e Universidade **Y**.

Na Universidade X, as entrevistas ocorreram em três momentos, pois foram entrevistadas três pessoas com diferentes funções. Na Universidade Y, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos, duas pessoas participaram da entrevista.

O roteiro de entrevista iniciou-se com a seguinte questão: *A inclusão encontra-se cada vez mais presente nas escolas de educação básica comum, e existem também muitas escolas, centros e instituições voltados exclusivamente para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais. Diante dessa realidade e das políticas públicas voltadas para a educação especial, como a universidade está formando seus estudantes de Licenciatura/Pedagogia para desenvolver atividades docentes e de organização do trabalho pedagógico escolar com educandos com TGD?*

Na Universidade X, inicialmente, uma das pessoas entrevistadas pediu que se explicasse o que era TGD, devido a essa nomenclatura não sabia o seu significado. Relatou-se que na Universidade já existe uma disciplina voltada para a educação especial e para a inclusão, mas não com foco em TGD. Essa disciplina ainda não está sendo ofertada, e só fará parte das disciplinas num período de tempo estimado em dois anos. O nome dessa disciplina a ser ofertada é *“Dificuldades de aprendizagem e inclusão”* e em seu programa tem conteúdos como: O papel do educador em um ambiente de inclusão escolar; Déficit de atenção, hiperatividade e dificuldades de aprendizagem; Inclusão Escolar, dificuldade de aprendizagem e o papel da família; Como seria uma escola modelo em relação à inclusão escolar; A formação do professor e o aluno com necessidades especiais, entre outros. No entanto, pode se notar que não há uma disciplina voltada especificamente para o TGD. Notadamente, essa disciplina vai ser optativa, portanto, atingindo um número restrito de estudantes.

Na universidade relatou-se que existem iniciativas para a efetivação de novas disciplinas voltadas para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura, e que a Universidade está reestruturando seus cursos, a fim de atender essa nova demanda, porém ainda há muita resistência por parte dos educadores, pois os próprios professores de graduação desconhecem como trabalhar com esse aluno.

Na Universidade Y, uma das pessoas entrevistadas também não sabia o significado da nomenclatura TGD. O respondente à entrevista relatou que não tem

no currículo das licenciaturas, nada voltado especificamente para a formação de professores para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, e do mesmo modo para o atendimento com crianças com TGD. A Universidade oferta apenas a Libras (Língua Brasileira de Sinais), porque é uma determinação do MEC. Disse que as mudanças a respeito da educação especial e da inclusão estão acontecendo muito devagar e sem estrutura, por isso a Universidade está despreparada. Relatou que os professores da Instituição ainda precisam aprender a trabalhar com a educação especial e com a inclusão, pois não sabem como fazê-la. Os professores da Instituição não sabem quais estratégias utilizar para trabalhar com esses educandos, pois têm muitas dificuldades, e conseqüentemente têm dificuldades para ensinar seus estudantes de graduação.

A segunda questão foi relacionada ao currículo dos cursos de licenciatura. *Quais os cursos de Licenciatura/Pedagogia que têm em seu currículo disciplinas voltadas para a educação especial? E quais conteúdos estão sendo estudados. Estes conteúdos tratam das características de TGD?* O respondente da Universidade X respondeu que o número significativo de pessoas com necessidades educacionais especiais que estudam na Universidade são surdos e deficientes físicos, assim, o foco está voltado para essas duas deficiências, e por ser uma determinação do Ministério da Educação, a única disciplina ofertada é a “*Libras*”, que é obrigatória aos cursos de licenciatura e optativo aos demais cursos da Instituição.

Um dos respondentes da Universidade Y, respondeu que aos cursos de licenciaturas, a única disciplina ofertada para o atendimento da educação especial e da educação inclusiva é a Libras, que é obrigatória a esses cursos, e que tem apenas uma professora para atender todas as licenciaturas. Para o bacharelado essa disciplina é optativa. O respondente disse também que há muita resistência pelos cursos (professores) para trabalhar com a educação especial, que só o fazem porque é uma determinação do MEC.

Observou-se que não há disciplina no currículo dos cursos de licenciatura/pedagogia com conteúdos voltados ao trabalho de educandos com necessidades educacionais especiais, e em especial com TGD, porém há uma disciplina optativa ofertada ao curso de Pedagogia, que não foi relatada durante as entrevistas.

Cabe aqui ressaltar que, durante o desenvolvimento dessa pesquisa nas universidades, houve um contratempo nessa Instituição, pois inicialmente a proposta para realizar o roteiro de pesquisa, era entrevistar a coordenadora do curso de pedagogia, a fim de saber sobre a oferta das disciplinas dispostas no currículo do curso. Contudo, isso não foi possível pelo fato da coordenadora não ter disponibilidade em sua agenda.

Entretanto, para complementar a resposta dada à questão acima, a orientadora dessa pesquisa, cedeu a ementa de uma disciplina optativa que também é ofertada como evento de extensão, voltada ao atendimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, sendo ela a responsável e professora dessa disciplina

Essa disciplina optativa é ofertada aos estudantes do curso de pedagogia, e aos demais graduandos interessados de outros cursos. O nome da disciplina é *“Transtornos Globais do Desenvolvimento em Crianças e Adolescentes e a Educação”*, com carga horária de 30h, e funciona como um evento de extensão universitária para o público externo. É ofertada a todos os graduandos do curso de pedagogia do novo currículo da Universidade, aos profissionais de escolas da Educação Básica que desenvolvem um trabalho com educandos com TGD e demais interessados.

Essa disciplina é ofertada desde o ano de 2010, e tem como objetivo: aprofundar este tema e proporcionar experiências entre profissionais da comunidade interna e externa da UFPR; estabelecer maior visibilidade sobre o assunto nas instituições formadoras de professores, a fim de fortalecer os vínculos com as escolas que atendem educandos com TGD; promover discussões e trocas de conhecimentos que venham a ser revertidos em ações entre ensino e pesquisa científica, para a produção de eventos, projetos, cursos, e publicações.

Conforme a ementa nas aulas discute-se assuntos relacionados ao atendimento dos educandos com TGD e traz como conteúdos, a configuração histórica das concepções da área dos transtornos globais de desenvolvimento (TGD); Transtorno do Espectro do Autismo em crianças e adolescentes: quadros sindrômicos em geral – psicoses, autismos, esquizofrenia, neuroses, estabelecendo relações de estudo com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) por se apresentar em uma grande quantidade de casos com TGD como uma de

suas co-morbidades; trabalho interdisciplinar necessário aos Transtornos Globais do Desenvolvimento em crianças e adolescentes: diagnósticos, atendimentos clínicos, demandas familiares, inclusão social mais ampla, aspectos específicos do atendimento educacional especializado, inclusão escolar, os encaminhamentos legais recentes a esta área e a estrutura de atendimento interdisciplinar disponível e relatos de experiências de profissionais da área.

A terceira questão do roteiro da entrevista foi feita a fim de saber se as universidades oferecem cursos de extensão aos seus estudantes egressos. *A universidade oferta projetos e programas de extensão voltados à educação especial para seus estudantes e profissionais que já atuam fora desta Universidade com educandos que apresentam TGD e estão incluídos em escolas básicas comuns?* A Universidade **X** relatou que oferece cursos de extensão para seus estudantes egressos, porém cabe dizer que não é voltado para o Transtorno Global do Desenvolvimento e sim ao ensino da “*Libras*” (Língua brasileira de sinais). A Universidade **Y**, em resposta a essa questão disse que no atual momento não há cursos de extensão voltados à educação especial para seus alunos egressos.

Analisando essa resposta e as demais já relatadas na Universidade, depreende-se um nível grande de desinformação dos respondentes, uma vez que essa pesquisa demonstrou haver eventos de extensão sobre TGD com a denominação de “TGD e Educação” aberto à comunidade externa, o que envolve egressos da Instituição

A quarta questão da entrevista buscou saber se há graduandos com TGD nas universidades que participaram da pesquisa: *Quantos estudantes com TGD estão incluídos nos cursos de graduação nesta Universidade?* Na Universidade **X**, a pessoa respondente informou que nos cursos de licenciatura não há discentes com TGD, mas há um educando com TGD em um curso de bacharelado, no entanto não soube especificar qual o diagnóstico desse graduando, pois esse não informou a Instituição qual seu transtorno.

Na Universidade **Y**, a respondente relatou que atualmente não há graduandos nos cursos de graduação da Instituição com TGD.

Na quinta questão buscou-se investigar como é realizado o trabalho com os educandos, com TGD. *Quais são as questões mais problemáticas vivenciadas por estes estudantes com TGD do ponto de vista de sua inclusão na universidade?* Na

Universidade X, o relato foi de que o aluno, não recebe o nenhum auxílio, pois não solicitou atendimento, esse graduando disse que não precisava de um apoio especializado.

Na Universidade Y, como não há graduandos com TGD, a Instituição relatou que quando há um aluno com necessidades educacionais especiais, seja este com TGD ou com qualquer outra deficiência é realizado um trabalho de apoio para esse educando, para os professores, e para o curso que irá cursar. Há um núcleo na Instituição responsável que oferece esse apoio e realiza um trabalho sistemático com esses estudantes que tem alguma necessidade educacional especial. A respondente relatou que todo ano é feito um mapeamento nos cursos de graduação para saber quantos e quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, esse trabalho é realizado em conjunto com a coordenação e secretaria dos cursos da Universidade. Esse trabalho de mapear as pessoas com necessidades educacionais especiais também é feito no momento da inscrição para o vestibular. Inicialmente faz-se uma sondagem para saber quantos são os candidatos que têm alguma necessidade educacional especial e que estão concorrendo para uma vaga na Instituição. A essas pessoas com necessidades educacionais especiais que passam no vestibular, o setor responsável, antes do início das aulas faz um trabalho adiantado com os coordenadores e professores do curso de graduação em que o aluno irá estudar, para que esses profissionais saibam as limitações desse educando e como trabalhar com ele.

Como atualmente não há estudantes com TGD nessa Universidade, a respondente relatou um caso de um aluno com a Síndrome de Asperger em anos anteriores e descreveu como foi realizado o trabalho com esse educando. Foi um acompanhamento sistemático, trabalhava-se com a rotina e horários. Fez-se um acompanhamento acadêmico para saber em quantas disciplinas estava matriculado, pois não cursava todas as disciplinas. Cabe aqui relatar que na fase adulta a caracterização da síndrome e o perfil dessa pessoa já estão mais definidos, como está disposto no DSM - IV, as pessoas com síndrome de Asperger são caracterizadas pelos seguintes comportamentos

Os indivíduos mais jovens podem ter pouco ou nenhum interesse em formar amizades, enquanto os mais velhos podem ter interesse em fazer amizades, mas não compreender as convenções que regem a interação social. Pode haver ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas [...] (2002, p. 108).

Na sexta e última questão tratou-se de investigar quais soluções a Universidade busca para atender o aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente aos educandos com TGD: *Como têm sido buscadas no âmbito desta Universidade soluções para tais questões?* Na Universidade X, há um departamento responsável para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais, oferecer suporte aos professores no atendimento a esses educandos. É um setor que oferece apoio ao aluno, desde que solicitado, portanto se o estudante em questão não precisar do atendimento, mostrando capacidade em realizar suas atividades pelo seu próprio esforço, o setor não insiste nesses cuidados. O respondente explicou como é realizado o atendimento a esses estudantes. Primeiramente é feita uma triagem no graduando que relata ter uma deficiência, e após esse momento, o departamento inicia seu trabalho, atendendo e auxiliando-o em tudo que precisa. A pessoa que concedeu a entrevista concluiu seu relato, dizendo que quando há um estudante com alguma deficiência na Universidade, o departamento responsável por esses casos, juntamente com os professores buscam soluções para o atendimento a esse educando, e que é preciso pensar em soluções individuais para cada aluno, pois cada indivíduo tem suas especificidades.

Na Universidade Y, como exposto anteriormente, há um Núcleo responsável para atender questões da educação especial, que oferece atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais e também aos professores que necessitam de apoio para trabalhar com esses graduandos. Esse núcleo realiza um trabalho sistemático, sempre organizando reuniões com professores juntamente com o educando que precisa de atendimento, na busca de soluções para os problemas que os aflige.

Universidades privadas

Respectivamente participaram da entrevista duas instituições privadas, ambas serão mencionadas no texto por Universidade **V** e Universidade **Z**.

Na primeira questão, quando indagadas da forma como estão trabalhando para formar seus professores para atuar nas escolas de educação básica, sejam elas de educação especial ou inclusivas de acordo com as novas políticas públicas existentes, a respondente disse que há duas disciplinas focadas para essa formação, *“Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva”*, que trata de questões como patologia, transtornos, e as mediações possíveis; e a *“Libras”* que é uma disciplina integrada. As duas disciplinas são obrigatórias aos cursos de licenciatura.

A Universidade **Z**, a respeito dessa questão, a respondente relatou que nos cursos de graduação da instituição existem disciplinas que abrangem todas as situações de inclusão e da educação especial e que dentro dessas disciplinas são tratadas questões específicas de cada deficiência. As disciplinas são: *“Educação e Inclusão”*; *“Políticas Públicas Gerais”*, *“LIBRAS” - Língua Brasileira de Sinais*; e *“Fundamentos da Educação Física Adaptada”*.

Na segunda questão discutida com as universidades envolveu descobrir quais os cursos de Licenciatura/Pedagogia que têm em seu currículo disciplinas voltadas para a educação especial? E quais conteúdos estão sendo estudados. Estes conteúdos tratam das características de TGD? A Universidade **V** respondeu que todos os cursos de licenciatura têm em seu currículo disciplinas voltada para a educação especial e com características que tratam de TGD, disciplinas como: *“Fundamentos Psicológicos da Educação”*; *“Fundamentos de Sociologia da Educação”*, que discute questões como a inclusão, e o homem na sociedade; *“Fundamentos da Educação Inclusiva”*, esse conjunto de disciplinas de alguma forma irá discutir o sujeito e conseqüentemente questões que tratam de TGD.

Na Universidade **Z** existem apenas dois cursos de licenciatura, Pedagogia e Educação Física. A pessoa que concedeu a entrevista relatou que no curso de pedagogia existem três disciplinas que abrangem as questões da educação especial e inclusiva e dentro dessas disciplinas são tratadas assuntos pertinentes de cada deficiência. A disciplina *“Educação e Inclusão”* que abrange diversos temas como: Análise sócio-histórica da estrutura da sociedade brasileira e discussão das

questões relativas à inclusão/exclusão escolar. Dimensões globais da inclusão e da exclusão na educação: problematização dos conceitos; políticas escolares inclusivas; currículo, avaliação e formação profissional; práticas de inclusão escolar na infância; dilemas e perspectivas da educação inclusiva. Contexto nacional da inclusão escolar: desigualdade no Brasil; exclusão do “outro”; segregação social na sociedade do conhecimento; propostas e práticas de inclusão escolar; inclusão escolar de portadores de deficiência, e dentro desses conteúdos se discute TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento; a disciplina “*Políticas Públicas Gerais*”, discute as políticas de um modo geral e tem um tópico que discute as políticas da educação inclusiva e da educação especial; a terceira disciplina é “*Demandas Contemporâneas*”, discute e trata de assuntos que não foram aprofundados em outras disciplinas ao longo do curso, essa disciplina é ofertada nos 7º e 8º período, e os assuntos e temas a serem tratados nessa disciplina são de escolha dos alunos; há também a disciplina “*LIBRAS*” - Língua Brasileira de Sinais, que é ofertada ao curso de Pedagogia, todas essas disciplinas são obrigatórias.

Já ao curso de Educação Física são ofertadas três disciplinas que tratam da inclusão e da educação especial, e são obrigatórias: a “*LIBRAS*”- Língua Brasileira de Sinais; “*Educação e Inclusão*”; e “*Fundamentos da Educação Física Adaptada*”, que discute assuntos como: Aspectos históricos conceituais e sociais da deficiência; Estudos das principais causas e características das deficiências; O deficiente, suas necessidades especiais capacidade de integração. Valores da atividade física, do lazer e dos esportes; Interdisciplinaridade e seus benefícios; Barreiras arquitetivas e planejamento de instituições esportivas.

A terceira questão feita às universidades foi realizada com a seguinte formatação: A instituição oferta projetos e programas de extensão voltados à educação especial para seus estudantes e profissionais que já atuam fora desta Universidade com educandos que apresentam TGD e estão incluídos em escolas básicas comuns? A Universidade **V** disse que a instituição oferta um único curso de extensão aos seus alunos egressos da Instituição, o curso de “*Libras*”, que é realizado à distância. Cursos de extensão voltados para os professores que atuam com o educando com TGD, não há.

A Universidade **Z** relatou que oferta, a seus graduandos e egressos do curso de pedagogia, seminários como a “*Semana Pedagógica de Pedagogia*”, onde são

realizadas palestras voltadas para a Educação Especial e Inclusiva nas quais se discute vários temas sobre esse assunto e abrange especificamente cada necessidade educacional especial, dentre elas TGD - Transtornos Gerais do Desenvolvimento.

Na quarta questão: *Quantos estudantes com TGD estão incluídos nos cursos de graduação nesta Universidade?* A Universidade **V** mencionou que há nos cursos de licenciatura inclusos cinco alunos com Síndrome de Asperger. A Universidade **Z** respondeu que não há alunos com TGD incluídos nos cursos de graduação.

A quinta questão feita às instituições: *Quais são as questões mais problemáticas vivenciadas por estes estudantes com TGD do ponto de vista de sua inclusão na universidade?* Na Universidade **V**, a pessoa que concedeu a entrevista não soube relatar quais são as questões mais problemáticas vivenciadas por esses estudantes. Já na Universidade **Z**, como não há estudantes com TGD incluídos nos cursos de licenciatura não houve relatos a respeito dessa questão.

Na sexta questão buscou-se descobrir *Como têm sido buscadas no âmbito desta Universidade soluções para tais questões?* A respondente da Universidade **V** não soube responder quais soluções a Instituição busca para atender os educandos com necessidades educacionais especiais. A Universidade **Z** não possui estudantes com TGD em seus cursos de licenciatura, mas relatou que na Instituição há um departamento que trata de assuntos da educação especial e inclusiva. Esse departamento discute todos os casos de educandos com necessidades educacionais que estudam na Instituição, oferece apoio a essas pessoas e realiza reuniões com os professores para dar suporte ao trabalho pedagógico. O trabalho realizado com esses educandos é sistêmico, pois o discente é acompanhado em todo seu percurso acadêmico. Há também um centro de apoio ao professor, que oferece todo o apoio pedagógico que o professor precisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa pesquisa levantaram-se alguns questionamentos sobre a necessidade de uma formação pedagógica adequada, abrangente e ao mesmo tempo específica para atender os educandos com necessidades educacionais especiais com Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD: investigar nas universidades, quais cursos de licenciatura têm em seu currículo disciplinas voltadas para a educação especial? Se há disciplinas, os conteúdos propostos tratam de características de Transtornos Globais do Desenvolvimento em crianças e adolescentes? Qual a exigência feita pelas secretarias de educação do Paraná e de Curitiba para a contratação de professores para atuar com educandos com necessidades educacionais especiais? Essas secretarias ofertam cursos de capacitação aos professores que já atuam na educação especial com TGD?

É fato que para atender os educandos com TGD, é necessário que os professores tenham uma formação pedagógica que contemple conteúdos específicos voltados ao Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, as políticas públicas precisam garantir que as universidades façam cumprir essa formação.

Contudo, o que se percebeu no decorrer dessa pesquisa nas literaturas estudadas, foi a inexistência de políticas públicas voltadas para assegurar a formação docente no atendimento a educandos com TGD. As leis, resoluções e decretos existentes são muito superficiais e não garantem que as universidades tenham em seus currículos conteúdos voltados para o trabalho com educandos com deficiência, e em especial com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, visto que atualmente a única disciplina obrigatória ofertada pelas instituições formadoras de professores voltada ao atendimento de pessoas com deficiência é a Libras - Língua Brasileira de Sinais, sendo oferecida por ser uma determinação do Ministério da Educação.

A partir do estudo realizado constatou-se a necessidade das instituições de ensino superior ofertar disciplinas e conteúdos específicos para que os futuros e atuais (se tratando de formação continuada) professores possam atender os educandos com necessidades educacionais especiais. Isso dar-se-á quando as

universidades adequarem os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, a fim de garantir uma formação que contemple as necessidades dos professores para atender esses estudantes, e assim possam entendê-los e compreendê-los em sua totalidade.

Para tanto é preciso rever os conceitos que os professores formadores possuem a respeito da educação especial, visto que, em algumas instituições formadoras de professores alguns educadores desconheciam o significado da nomenclatura TGD, isso nos remete a uma falha do sistema universitário, ou talvez um descaso com a educação especial, por parte de alguns professores e provavelmente no conjunto das Instituições.

Entretanto, a realidade observada nas universidades e nas literaturas estudadas, mostra que é necessária a criação de novas políticas públicas de formação de professores para que determinem às instituições superiores a reorganização dos currículos dos seus cursos de licenciaturas, com vistas a incluir disciplinas e conteúdos que contemplem todas as deficiências e suas especificidades, pois, cada uma delas tem suas peculiaridades e é importantíssimo entendê-las para que a ação docente junto aos educandos com necessidades educacionais especiais, seja com TGD ou com qualquer outra deficiência, aconteça satisfatoriamente.

Por isso, é necessário ressaltar que as esferas estaduais e federais devem rever as leis voltadas para a educação especial notadamente à inclusiva, pois os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD devido ao seu comprometimento comportamental e social requerem atendimentos especializados bastante diferenciados por um longo período de suas vidas.

Em síntese, repensar a formação dos professores que atuam ou que irão atuar com educandos com necessidades educacionais especiais, é tarefa dos órgãos públicos e das instituições formadoras de professores, pois a ação docente precisa ser satisfatória.

Na elaboração do presente trabalho ocorreram algumas limitações. No início do projeto de pesquisa um dos objetivos propostos era investigar nas escolas de educação especial e inclusiva que atendem estudantes com TGD, qual a exigência feita por elas para a contratação dos professores para trabalhar com esses estudantes. No entanto, devido ao pouco tempo para o desenvolvimento da

pesquisa não foi possível realizá-la, o que fica como proposta para uma futura pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. **Autismo Infantil** São Paulo: Memnom, 1995. p. 3 – 16.

ARAÚJO, C. A. de. Teorias cognitivas e afetivas. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. **Autismo Infantil** São Paulo: Memnom, 1995. p. 79 – 100.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei n. 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 29/03/2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei n. 4.024/61). 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 05/04/2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei n. 5.692/71). 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em: 01/04/2011.

_____. Constituição (1967). **Constituição:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm> Acesso em: 11/05/2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 11/05/2011.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis nº 9.424, de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, DF, 20 de junho de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 12/06/2011.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, DF, 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> Acesso em: 13/05/2011.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Presidência da República**, Brasília, DF, 17 de setembro de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 12/06/2011.

_____. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Ministério da Educação**: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 13/06/2011.

_____. Nota Técnica nº 9/2010 MEC/SEESP/GAB, de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. **Ministério da Educação**: Secretária de Educação Especial. Disponível em: < http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_9_de_outubro_2010.pdf> Acesso em: 20/06/2011.

_____. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Ministério da Educação**: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20federal/2010%20Res%20CNE.CEB%2004-Diretrizes%20da%20EB.pdf>> Acesso em: 20/06/2011.

_____. MEC/SEESP: Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 07 de Janeiro de 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 22/06/2011.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm> Acesso em: 20/05/2011.

_____. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação**: Conselho Nacional da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 22/07/2011.

_____. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Ministério da Educação**: Conselho Nacional de Educação. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 12/06/2011.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Ministério da Educação**: Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 24/06/2011.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 05, 2009. Disponível em: <
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas&catid=5:educacao-especial&Itemid=16> Acesso em: 20/07/2011.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 15-26.

CASTRO, R. C. M. de; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org). **Inclusão Escolar e suas implicações**. 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 165-184.

CURITIBA. Lei Orgânica do Município de Curitiba. **Câmara Municipal de Curitiba**, Curitiba, PR, Atualizado em Abril de 2011. Disponível em: <
http://www.cmc.pr.gov.br/down/Lei_Organica_Abr_2011.pdf > Acesso em: 15/05/2011.

DENARI, F. E. A formação do professor em educação especial. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Amélia; SOUZA, Disse G. **Temas em educação especial 3**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 354 - 357.

DUBOC, M. J. O. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maira, n. 26, s. p., 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 05/05/2011.

DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. Tradução Fátima Murad. 3.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4.Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 162-181.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: _____. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução LOPES, M. F. Porto Alegre: artmed, 1999. p. 22-34.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. da S. A formação do professor: Currículos e programas. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Amélia; SOUZA, Deyse G. **Temas em educação especial 3**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 351 - 353.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 11, n.2 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007> Acesso em: 21/07/2011.

MIRANDA, S. C. **Artes plásticas – uma abordagem junto a crianças e adolescentes com distúrbios graves de comportamento**. 24 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1988.

_____. **Inclusão escolar da pessoa com necessidades educativas especiais: argumentos técnicos para uma discussão política... ou vice-versa**. Curitiba. DEBATEXTOS, Setor de Educação da UFPR, 1997. p. 3 – 28.

_____. **Proposta inclusiva do Governo do Paraná para pessoas com necessidades educativas especiais mostra sua face perversa: os exames classificatórios**. Curitiba, DEBATEXTOS, Setor de Educação da UFPR, 1997. p. 40 – 7.

_____. **Inclusão em debate: das políticas públicas ao currículo da escola**. Santa Maria/RS. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Especial – Departamento de Educação Especial. Vol. I, nº 13, 1999. p. 43 – 55.

_____. **Inclusão x Exclusão: determinantes históricos – sociais, tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas públicas de educação no Brasil**. Curitiba, Caderno Pedagógico nº 2, APP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, 1999. p. 41- 3.

_____. **A formação de professores da Educação Especial**. Curitiba, Caderno Pedagógico nº 3, APP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, 2002. p. 47 – 52.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; et. all. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 261-270.

PRIETO, R. G; MANTOAN, M. T. E. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In. ____ **Inclusão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 56.

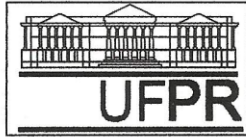
RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3. p. 234-244.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos, **UNESCO**: Brasil, 1990.

_____. Declaração de Salamanca: **UNESCO**, Brasil, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12/05/2011

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE CARTA DE RECOMENDAÇÃO.....	63
ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO	64
ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS UNIVERSIDADES	65



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Curitiba, 06 de maio de 2011.

Ilma. Sr.

Pelo presente encaminhamos a estudante do curso de Especialização em Políticas Educacionais ANA LÍGIA DE OLIVEIRA, para proceder durante os meses de abril e maio de 2011 a um conjunto de entrevistas (vide pauta em anexo) com gestores de cursos de licenciatura e pedagogia das universidades sediadas em Curitiba. As entrevistas versarão sobre seu tema de monografia “Formação de professores na educação básica para atuar com educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no processo da educação inclusiva”, desenvolvida sob nossa orientação.

Certos de contarmos com a sua colaboração, bem como a de seus assessores ligado à área de educação especial, destacando que o acolhimento da referida estudante nesta tarefa em muito contribuirá para ampliação de reflexões e encaminhamentos para a área investigada, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através dos contatos (XX) XXXX XXXX.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

1. Um dos princípios definidos para a educação nacional é a valorização do profissional da educação e da escola, como está exposto na Resolução nº 4 de julho de 2010 – CNE-CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Com base nessa Resolução, qual é a formação do profissional da educação exigida pela Secretaria para trabalhar nas escolas especiais, centros e instituições de educação especial e também nas escolas de ensino regular que têm alunos de inclusão com TGD?
2. Esta Secretaria oferece cursos de aperfeiçoamento para esses profissionais? Quais?
3. Tendo em vista os alunos com necessidades educacionais especiais existentes, esta Secretaria exige uma formação específica do profissional da educação para trabalhar com as tais necessidades?
4. Pensando nas novas exigências das políticas de inclusão e também das escolas de educação especial e centros de AEE (atendimento educacional especializado), a Secretaria da Educação tem alguma parceria ou vínculo com as instituições superiores formadoras de professores, a fim de melhorar a formação dos profissionais da educação que têm pretensão em trabalhar com esse alunado?

OTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS UNIVERSIDADES

1. A inclusão encontra-se cada vez mais presente nas escolas de educação básica comum, e existem também muitas escolas, centros e instituições voltados exclusivamente para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais. Diante dessa realidade e das políticas públicas voltadas para a educação especial, como a universidade está formando seus estudantes de Licenciatura/Pedagogia para desenvolver atividades docentes e de organização do trabalho pedagógico escolar com educandos com TGD?
2. Quais os cursos de Licenciatura/Pedagogia que têm em seu currículo disciplinas voltadas para a educação especial? E quais conteúdos estão sendo estudados. Estes conteúdos tratam das características de TGD?
3. A universidade oferta projetos e programas de extensão voltados à educação especial para seus estudantes e profissionais que já atuam fora desta Universidade com educandos que apresentam TGD e estão incluídos em escolas básicas comuns?
4. Quantos estudantes com TGD estão incluídos nos cursos de graduação nesta Universidade?
5. Quais são as questões mais problemáticas vivenciadas por estes estudantes com TGD do ponto de vista de sua inclusão na universidade?
6. Como têm sido buscadas no âmbito desta Universidade soluções para tais questões?

