

A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA

Teacher training and the organization of pedagogical work: challenges on the education of ASD students

La formación docente y la organización del trabajo pedagógico: retos para la educación de alumnos con TEA

Silvana Sewald - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE | Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNIOESTE | Francisco Beltrão | PR | Brasil. E-mail: silsewald@hotmail.com | 

Ângela Maria Silveira Portelinha - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Centro de Ciências Humanas | Francisco Beltrão | PR | Brasil. E-mail: amportelinha@yahoo.com.br | 

Margarette Matesco Rocha - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE | Curso de Pedagogia | Francisco Beltrão | PR | Brasil. E-mail: margarettmatesco@gmail.com | 

Resumo: Este trabalho busca analisar a relação entre a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico (OTP) voltado aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR. A metodologia segue a abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, análise de documentos e dados provenientes de questionários e entrevistas. Após a análise dos questionários respondidos pelos professores que possuem em sua sala de aula alunos com autismo, apresenta os critérios para a seleção dos professores entrevistados. Assim, analisa duas categorias: “formação continuada” e “organização do trabalho pedagógico”. Conclui que há uma descontinuidade nas propostas dos cursos de formação continuada com participação de alguns professores. Demonstra as implicações dessa prática institucional para a OTP voltada aos alunos com TEA, desvelando o desenvolvimento de estratégias didáticas isoladas sem considerar todos os envolvidos no processo formativo-educativo desses estudantes.

Palavras-chave: formação de professores; organização do trabalho pedagógico; transtorno do espectro autista.

Abstract: This paper aims to analyze the relationship between teacher training and the formation of pedagogical work (FPW) directed to students with autism spectrum disorder (ASD) of the early years of the municipal elementary schools from Francisco Beltrão, in the state of Parana, Brazil. It is a qualitative study with bibliographical research, document and data analysis from questionnaires and interviews. Following the analysis of the questionnaires answered by teachers, restricted to those who have students with autism, it presents its criteria for the selection of its interviewees. Thus, it breaks down two categories: “continuing training” and “organization of pedagogical work”. It concludes that there exists a discontinuity in the proposals of continuing training courses with the participation of some teachers. It shows implications of this institutional practice for the FPW directed towards students with ASD, bringing about the development of isolated didactical strategies without considering everyone involved in the training-educational process of these students.

Keywords: teacher training; organization of pedagogical work; autism spectrum disorder.

Resumen: Este trabajo busca hacer un análisis de la relación entre la formación docente y la organización del trabajo pedagógico (OTP) dirigido a los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) de los años iniciales de la enseñanza primaria de las escuelas municipales de Francisco Beltrão-PR. La metodología sigue el abordaje cualitativo con investigación bibliográfica, análisis de documentos y datos provistos a través de cuestionarios y entrevistas. Tras el análisis de los cuestionarios respondidos por los profesores, que poseen en su aula alumnos con autismo, presenta los criterios para la selección de los docentes entrevistados. De esta manera, hace un análisis de dos categorías: “formación continuada” y “organización del trabajo pedagógico”. Concluye que no hay una continuidad en las propuestas de cursos de formación continuada con participación de algunos profesores. Demuestra las consecuencias de esa práctica institucional para OTP dirigida a los alumnos con TEA, exponiendo el desarrollo de estrategias didácticas aisladas sin consideración de todos los involucrados en el proceso formativo-educativo de estos estudiantes.

Palabras clave: formación docente; organización del trabajo pedagógico; trastorno del espectro autista.

- Recebido em: 23 de novembro de 2020
- Aprovado em: 29 de outubro de 2021
- Revisado em: 21 de julho de 2022

1 Introdução

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, caracteriza-se pelos processos históricos de movimentos políticos e sociais que permearam a sociedade brasileira. Assim, a formação de professores também está atrelada à organização do trabalho pedagógico, que é desenvolvido na sala de aula e na escola como um todo. Dessa forma, o trabalho dos professores desenvolvido nas escolas é composto pela heterogeneidade, demandando deles conhecimentos necessários para o ensino de todos os alunos, já que cada aluno possui suas características que o torna diferente de outros. Além disso, outro fator que contribui para que as salas de aula sejam um ambiente diversificado, é a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Quando há a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, existe também a necessidade de os professores terem formação para desenvolverem seu trabalho com esses alunos, pois é importante que os mesmos conheçam os aspectos da deficiência dos educandos para elaborarem um planejamento de aula personalizado, a fim de desenvolverem as adaptações necessárias para que os estudantes com deficiência aprendam os conteúdos curriculares de acordo com seu nível de aprendizagem.

Com base nessa questão, iremos tratar especificamente da inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, dentre eles o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo problematiza como a educação desses alunos está inserida na política de formação de professores e como a política de inclusão aborda a formação de professores, com destaque para o sistema de ensino do estado do Paraná (PR) e da rede municipal de educação no município de Francisco Beltrão/PR. Trata-se também de destacar como o movimento das políticas de formação e inclusão tem desdobramentos nas práticas institucionais e nas ações docentes, o que implica refletir sobre a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar.

Como procedimento metodológico utilizamos da pesquisa bibliográfica cotejada à análise de documentos relativos à temática de pesquisa (Complementar informações relativas ao método, a partir do comentário feito no resumo, quanto ao tipo de procedimento utilizado para coletar os dados, considerando o tipo de pesquisa que foi além da bibliográfica e da análise documental), dentro de uma perspectiva de abordagem qualitativa, relacionando educação e sociedade considerando os aspectos relativos à política de formação de professores e a política de educação especial, além da análise de dados provenientes de questionários e entrevistas com professores

que atuam diretamente com crianças que possuem o diagnóstico de autismo nos anos iniciais de escolas municipais de Francisco Beltrão/PR¹.

Nesse sentido, utilizamos um questionário composto por 19 questões, subdividas em: formação profissional, atuação profissional, tempo de atuação e disponibilidade em participar de uma entrevista sobre a organização do trabalho pedagógico com alunos que possuem TEA. Nessa última questão, em caso afirmativo, solicitamos o e-mail, o número de telefone e número do WhatsApp para posterior contato.

Dessa forma, no âmbito da formação profissional, foram contempladas questões sobre a graduação e a pós-graduação cursadas pelos professores. Quanto à atuação profissional, as questões foram referentes ao nome da escola e à turma de exercício docente. Com relação ao tempo de atuação, as perguntas relacionaram-se ao tempo trabalhado no município, na turma que exerce a função de professor e, também, ao tempo de atuação com o aluno que possui autismo.

Após a coleta dos dados, via questionário, foi realizada a seleção de quais professores seriam entrevistados. Como critério de seleção, houve a exigência da participação concomitante dos três professores (regente, apoio e AEE) que trabalhavam com o mesmo aluno. Assim, participaram do estudo 11 professores, sendo 4 regentes, 4 de apoio e 3 do atendimento educacional especializado (AEE)².

Durante as entrevistas, perguntamos aos professores aspectos relacionados à formação acadêmica, tempo de atuação na docência, questões sobre a formação continuada que recebem da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), além de perguntas direcionadas à organização do trabalho pedagógico e também sobre a rotina de trabalho.

Depois de finalizadas as entrevistas com os professores regentes, de apoio e do AEE, foram realizadas as transcrições das falas, sendo possível destacar a importância atribuída à formação continuada e à organização do trabalho pedagógico na implementação de políticas inclusivas.

¹ Este trabalho está vinculado à pesquisa já concluída no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - nível de Mestrado - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Câmpus de Francisco Beltrão, estando atrelada ao grupo de pesquisa “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” - GESFORT. O projeto desta pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sendo cadastrado na plataforma Brasil.

² O número de professores do AEE é menor que o número de professores regentes e de apoio, já que um professor que atua no AEE atendia na mesma escola dois alunos com autismo.

Este trabalho está dividido em duas seções. Na primeira seção faremos uma discussão sobre as políticas de formação de professores concomitantemente com as políticas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, sobretudo daqueles que possuem autismo. Na segunda, iremos analisar duas categorias levantadas – “formação continuada” e “organização do trabalho pedagógico” –, a partir das entrevistas direcionadas aos professores do município de Francisco Beltrão/PR que atuam diretamente com alunos que possuem o diagnóstico de autismo.

2 As políticas públicas para a formação de professores voltadas à inclusão de alunos com autismo

A luta dos educadores por uma educação crítico-emancipatória teve início no final dos anos de 1970 com maior representatividade nos anos de 1980. Isso decorreu da crítica à racionalidade tecnicista de educação que se tinha até então.

As discussões e os estudos sobre a política de formação de professores no Brasil, de acordo com Freitas (2002), no contexto das décadas de 1980 e 1990, foram compostos por dois movimentos contraditórios. De um lado, o movimento dos educadores objetivava a reformulação dos cursos voltados para os profissionais da educação e, de outro, à constituição das políticas públicas para a educação, sobretudo para a formação docente,

[...] que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível. (FREITAS, 2002, p. 137).

Esses documentos, segundo Freitas (2002), evidenciam o processo de flexibilização dos currículos dos cursos de graduação. Freitas (2002) ainda apontou que todo esse panorama que perpassou a educação e a formação de professores no Brasil se encontra em campos “[...] assolados pelas determinações de organismos internacionais que impõe aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais [...]” (FREITAS, 2002, p. 138).

Especificamente para a formação de professores, o movimento dos educadores, de acordo com Freitas (2002), produziu uma concepção sociohistórica de formação, de forma que o docente pudesse compreender criticamente a realidade que o cerca a fim de transformar a escola e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Com isso, houve avanços no sentido de superação

das dicotomias existentes entre os docentes e os especialistas, por exemplo, pois a escola estava avançando na construção coletiva de projetos educacionais.

Além disso, Freitas (2002, p. 139) enfatizou que os educadores construíram uma concepção de base comum nacional, com o objetivo de “garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no glossário da pós-modernidade [...]”. Em meio a esse processo, a autora pontuou que os princípios norteadores do movimento dos educadores estavam ligados à organização da escola e à formação docente, em que se vinculavam as questões sociais a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Isto é, para os educadores, pensar na escola e em sua organização significava refletir sobre quais são os fins da educação, ao invés de focar em questões superficiais como a formação cidadã dos indivíduos, ou até mesmo em questões meramente técnicas do trabalho docente.

Entretanto, todas essas discussões promovidas na década de 1980, visando avanços e melhorias para a educação e a formação de professores, se esvaziaram com a chegada dos anos 1990, pois foram atreladas às reformas públicas sociais promovidas pelo Estado, dentro de um viés mercadológico. Para Freitas (2002), durante a implantação das políticas neoliberais na educação, a qualidade do ensino teve apenas uma importância comercial, pois passou a ser usada como meio de acumulação de riquezas e, conseqüentemente, para o fortalecimento do capitalismo.

Diante disso, a autora pontuou que a concepção tecnicista de educação presente até na metade da década de 1970, e que foi muito criticada nos anos de 1980, retornou na década de 1990, sob uma nova roupagem, a fim de atender aos interesses do Banco Mundial. Com isso, o tecnicismo novamente retorna à cena na educação brasileira com o objetivo de elevar o nível de instrução dos profissionais, como a formação de técnicos/especialistas, voltados para atender às demandas do mercado de trabalho, ou seja, a mera execução de tarefas. Freitas (1999, p. 18) apontou que

Em nosso país, a implementação dessas concepções via políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo [...].

Nesse contexto, em que se manifestou a necessidade de uma política de formação de professores, também ganharam notoriedade as discussões relativas à educação inclusiva. Por isso, em 1994, o Brasil optou por uma educação de direito a todos, tornando-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos. No mesmo ano foi elaborada a Declaração de Salamanca, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha.

Esses documentos internacionais serviram como base na formulação de diretrizes para construção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e que culminaram na elaboração da PNEE (2008), que estabeleceu a defesa da escolarização de todos os alunos na educação comum e definiu como população-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa definição da população-alvo da Educação Especial foi mais tarde referendada pela LDBEN (9.394/96) a partir da reformulação dada pela Lei n.º 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013).

Com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino, a formação dos professores para trabalhar com os alunos que possuem deficiência também precisou passar pela educação inclusiva. Entretanto, o que verificamos na LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi uma dicotomia entre a formação destinada aos professores que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) e para os professores do ensino regular. De acordo com Mantoan (2003, p. 39),

O ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas. Essa divisão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que não estão à altura dos professores regulares.

Para romper com essa fragmentação, uma das propostas seria uma formação continuada integrada entre os professores regentes, professores de apoio e docentes que atuam no AEE, pois nessa perspectiva o ensino dos alunos com deficiência deixaria de ser responsabilidade apenas do professor de apoio ou do professor que atua no AEE e passaria a ser visto como um aluno da escola.

Em 2012, foi instituída a Lei n.º 12.764, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura o TEA como deficiência. Essa política é um dos documentos mais importantes sobre a garantia dos direitos das pessoas com autismo. Ele prevê, no inciso IV do artigo 2º (BRASIL, 2012), que a criança que

possui o diagnóstico de autismo que está incluída no ensino regular tenha direito a um acompanhante especializado.

Outro documento que podemos destacar é a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Isso porque, nela, há uma preocupação com a formação de professores no âmbito da educação especial, porém falta a definição de um regulamento próprio e detalhado no âmbito das políticas públicas para definir os conteúdos, os fundamentos e as metodologias específicas dessa formação.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), busca revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Ao analisarmos como a formação de professores para a educação especial é abordada na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de acordo com a competência profissional, os docentes devem demonstrar conhecimento sobre os estudantes e também precisam “1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (BRASIL, 2019, p. 15). Além disso, para conduzirem as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, precisam:

2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. (BRASIL, 2019, p. 18).

As práticas pedagógicas e a utilização de estratégias e recursos para o ensino, conforme propõe a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, corresponde à OTP desenvolvida pelos professores.

Dentre as políticas públicas para a formação de professores voltadas à inclusão de alunos com autismo no estado do Paraná, podemos destacar as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), no qual aponta a existência de três tendências que envolvem a prática da inclusão escolar: inclusão condicional; inclusão total ou radical e inclusão responsável. A inclusão condicional diz respeito a “afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se em curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola [...]”

(PARANÁ, 2006, p. 38). Com relação à inclusão total ou radical, esta se apresenta como o oposto da anterior, pois há a defesa da “inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular” (PARANÁ, 2006, p. 38). Já a inclusão responsável, adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, aponta que

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2006, p. 39).

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), mesmo havendo a possibilidade de inclusão educacional preferencialmente na escola regular, o estado do Paraná defendeu que, devido uma parcela de crianças que possuem comprometimentos graves, elas necessitam de atendimentos desenvolvidos em escolas especiais.

Com base na análise do Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015) que garante, de acordo com as metas 15 e 16, uma formação específica em nível superior a todos os profissionais do magistério e a formação continuada voltada para as áreas específicas de atuação de cada professor da Educação Básica, analisamos o que este documento diz sobre a educação inclusiva:

META 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PARANÁ, 2015, p. 66).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015), notamos que a meta 4 se iguala a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabelecendo as mesmas garantias. Assim, quando comparados os dois documentos, identificamos que o Plano Estadual de Educação do Paraná não propõe avanços com relação ao PNE, cumprindo o exposto na legislação nacional, pois também assegura que o AEE dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação seja feito de forma preferencial na rede regular de ensino, abrindo margem para que esse atendimento possa também ser desenvolvido em outras instituições. Com isso, Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 44) apontam que o termo “preferencialmente”, “[...] relativiza a potência da política inclusiva e alarga o espaço da educação não regular e, ainda, se refere de forma explícita às entidades conveniadas,

que remetem às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, não mencionadas nas demais metas”.

Já no ano de 2017, foi aprovado o Plano dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. De acordo com esse documento, no Estado do Paraná, no ano de 2013

[...] foi instituída a Lei n.º 17.656 que integrou as Escolas Especiais à rede estadual de ensino. Portanto, a escolarização ocorre em dois lócus de ensino: na rede estadual de ensino, e nas escolas especializadas e centros de atendimento educacional especializados. Nas escolas da Rede Pública Estadual é ofertado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar em Salas de Recursos Multifuncionais/SEM, de modo complementar ou suplementar à escolarização do estudante matriculado no ensino comum [...]. (SANTOS; REZENDE, 2017, p. 65).

Assim, de acordo com o Plano dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (SANTOS; REZENDE, 2017), é possível concluir que existe no estado uma grande demanda de pessoas com necessidades que são específicas e que, por isso, não podem ser esquecidas durante o planejamento de políticas públicas, a fim de que os direitos das pessoas com deficiência possam ser garantidos.

Com isso, a partir do Plano de Ação contido no Plano dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (2017), no quadro de ação da Diretriz 1 presente na página 108, destacamos que, com base no objetivo de “garantir o atendimento educacional e a escolarização de qualidade aos estudantes da Educação Especial” (SANTOS; REZENDE, 2017, p. 108), existem várias ações e metas previstas, mas neste momento iremos destacar apenas duas. Assim, a primeira ação que iremos evidenciar está voltada a “promover formação continuada aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado” (p. 108), e a meta estabelecida para essa ação é “2.100 (duas mil e cem) Escolas da Rede Estadual de Ensino atingidas pela formação continuada” (p. 108), em um prazo de execução anual. A segunda ação está voltada a “ofertar capacitação aos professores que atuam no atendimento aos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento em situação de tratamento prolongado de saúde” (SANTOS; REZENDE, 2017, p. 108). Assim, a meta prevista para essa ação propõe atingir “100% dos professores que atuam no atendimento aos estudantes em situação de tratamento prolongado de saúde capacitados” (p. 108) em um prazo de execução de execução anual.

Sobre as principais legislações presentes no município de Francisco Beltrão que estão direcionadas para a educação especial e a formação de professores, podemos destacar o Plano

Municipal de Educação (PME), lei n.º 4.310 de 30 de junho de 2015. Nele, está posto no artigo 1º e inciso XII uma preocupação com o “atendimento das necessidades específicas da educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo” (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 1). Com relação às estratégias propostas no PME, evidenciamos dentre outras estratégias, a 1.8 que sugere estimular a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Diante da análise do PME de Francisco Beltrão (2015), é possível identificar uma preocupação em oferecer um atendimento especializado aos alunos com deficiência, além de assegurar a ampliação das equipes de profissionais voltada para o atendimento desses alunos e também de proporcionar formação continuada aos professores. Desse modo, é possível identificarmos com base nos documentos mencionados acima, que as políticas públicas para a formação de professores voltadas à inclusão de alunos com deficiência, mais especificamente dos que possuem autismo, não são específicas no sentido de estabelecerem um detalhamento maior sobre como as formações devem ser desenvolvidas, o que contribui no desenvolvimento de ações pelos estados e municípios de políticas públicas de formação de professores pautado na forma como concebem a educação especial.

Nessa direção voltamos nossas análises para as práticas institucionais e ações docentes da realidade concreta onde se encontram as redes de ensino, escolas e o trabalho docente. Isso nos conduziu a investigar a oferta da formação continuada que a SMEC de Francisco Beltrão-PR disponibiliza aos professores que atuam com alunos que possuem autismo, e de que maneira essas formações contribuem na OTP desenvolvida por esses professores nas escolas dentro da perspectiva da educação inclusiva.

3 A formação continuada e a OTP: desafios para a inclusão

Os cursos de graduação voltados para a formação de professores, dentre eles o curso de Pedagogia, possuem enquanto perfil profissional a formação de docentes para atuarem na educação infantil, anos iniciais e também na função de pedagogo.

Assim, o curso de Pedagogia, como historicamente vem sendo discutido na literatura por autores que pesquisam a formação de professores, passou por transformações abrangendo, no mesmo curso, diferentes áreas de atuação, o que tem causado uma superficialidade no âmbito dos fundamentos teóricos de cada área, levando à necessidade de se intensificar essa formação inicial

nos cursos de formação continuada. Isso significa que nos encontramos em um processo constante de qualificação, desqualificação e requalificação.

Dentro desse processo, Gatti (2008, p. 58) aponta que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX a ideia de atualização profissional constante se tornou forte nos países desenvolvidos, sobretudo nos setores profissionais e universitários. Nesse sentido, “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58). Porém, a autora afirma que no Brasil houve a assimilação dessa concepção de educação continuada, associada ao suprimento de uma formação deficitária, sem haver muita preocupação com o aprofundamento dos conhecimentos.

Assim, considerando que o ensino é constituído pelas bases teóricas e didáticas, acreditamos que uma formação deficitária pode interferir no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o trabalho do professor também é permeado, de acordo com Contreras (2012, p. 82), pela profissionalidade, que “se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. O autor ainda afirma que dentro da profissionalidade existem três dimensões: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Destaca que a primeira dimensão que compõe a profissionalidade docente é o compromisso moral, isto é, está acima de qualquer “obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego” (CONTRERAS, 2012, p. 85). A segunda dimensão apontada por Contreras (2012) é o compromisso com a comunidade. Ele afirma que “a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (p. 88). O autor também aponta que para existir a terceira dimensão, isto é, uma competência profissional coerente entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade, é necessário haver a competência profissional dos professores. Porém, Contreras (2012, p. 93) coloca que “[...] A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que

se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade”.

Nesse sentido, as três dimensões que compõe a profissionalidade docente não acontecem apenas no âmbito da atuação individual do professor, mas também fazem parte da organização do trabalho pedagógico que é desenvolvido tanto na sala de aula quanto na escola de modo geral. Assim, Freitas (1994, p. 96) afirma que “[...] A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento [...], através do trabalho com valor social [...]; a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento”.

Considerando a afirmação acima, de que a finalidade da OTP deve ser a produção de conhecimento, Paro (2018) afirma que o produto do processo educativo consiste em formar alunos que tenham incorporado em sua personalidade uma porção de cultura por meio do ensino. Nesse sentido, o autor ainda destaca que “estes são processos muito mais complexos do que produzir certificados que nada certificam ou realizar ‘avaliações’ em larga escala para produzir ranques que nenhum “benefício” trazem ao ensino” (PARO, 2018, p. 70).

Assim, a rede municipal de educação do município de Francisco Beltrão/PR, com o objetivo de atender às orientações nacionais e estaduais sobre a política de inclusão, desenvolve a organização da educação especial de forma que, na sala de aula em que cada professor regente atua que há a inclusão de aluno/os com autismo existe também a atuação do professor de apoio em cada uma dessas salas de aula. Quanto ao número de professores que atuam no AEE, podemos perceber que este é menor que o número de professores regentes e de apoio. Isso acontece porque em cada escola existe apenas um professor do AEE para atender todos os alunos com deficiência que necessitam desse atendimento.

Destacamos que os professores regentes contribuem com a inclusão dos alunos com autismo quando estimulam esses alunos a participarem de momentos e situações da aula assim como os outros alunos. Os professores de apoio também colaboram quando realizam as adaptações necessárias para que os alunos com autismo consigam desenvolver as atividades, e os professores do AEE auxiliam nesse processo com a elaboração e organização de recursos pedagógicos, a fim de eliminar as barreiras para o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Dessa forma, com a intenção de compreendermos como a formação continuada é promovida aos professores da rede pública municipal de Francisco Beltrão, bem como, de que

modo a OTP é desenvolvida nas escolas, entrevistamos 11 professores, que estão distribuídos em 3 escolas diferentes, sendo 4 regentes, 4 de apoio e 3 que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).

Após a transcrição e a verificação das informações coletadas nas entrevistas, identificamos a preocupação latente dos professores entrevistados sobre questões que envolvem a formação continuada e a OTP. Por isso, elencamos essas duas questões como categorias de análise.

Na categoria “formação continuada”, constatamos que dos 4 professores regentes entrevistados, nenhum deles recebeu da SMEC cursos de formação continuada sobre o TEA. Dos 4 professores de apoio entrevistados, 3 participaram de cursos de formação continuada fornecido pela SMEC e 1 não recebeu nenhuma formação.

Diante das falas dos professores entrevistados, verificamos uma contradição em termos de quem participa dos cursos de formação continuada, pois ora é o professor de apoio, ora é o professor do AEE. Além disso, também não há uma regularidade quanto à troca de informações, pois, com base nas falas dos professores, identificamos que não existe uma proposta oferecida pela SMEC de que apenas os professores do AEE participariam dos cursos de formação continuada e, depois, estes repassariam as informações aos professores regentes e de apoio da escola em que atuam.

Os 3 professores que atuam no AEE nos informaram que receberam cursos de formação continuada. Entretanto, a PAEE 1 explicou que nessas formações não foram tratados de conteúdos especificamente voltado para o TEA, mas que foram abordados assuntos ligados à sala de recursos multifuncional como um todo.

Dessa forma, o padrão de formação continuada em formato de palestra, como tem sido ofertado pela SMEC, não é um dos modelos mais adequados, pois acreditamos que o ensino colaborativo ou coensino, conforme destacam Mendes e Malheiros (2012), por unir os conhecimentos, perspectivas e habilidades tanto dos profissionais da educação geral quanto da educação especial, pode contribuir para um perfil de formação continuada que contemple ambos os conhecimentos e especificidades.

Outro aspecto importante que podemos destacar a partir das falas dos professores é a falta de um consenso sobre os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada ofertados pela SMEC. Por exemplo, enquanto a PAEE 1 e a PAEE 2 afirmaram que nesses cursos houve pouca abrangência para o autismo, a PAEE 3 disse que a maioria deles foi voltado para o autismo.

Diante da análise do cronograma de formações continuadas fornecido pela SMEC, verificamos que, em 2019, foram proporcionados aos professores dois cursos, sendo uma oficina, chamada “Autismo: atualmente TEA - Transtorno do Espectro Autista”, e um curso, o “TEA - Transtorno do Espectro Autista: família, equipe profissional e escola à inclusão”. Entretanto, a PAEE 1 e a PAEE 2 informaram que, em 2019, participaram de cursos de formação continuada com conteúdos voltados para todas as áreas que envolvem a educação especial, e não apenas de cursos específicos sobre o autismo, como consta no cronograma de formações continuadas fornecido pela SMEC.

Assim, é possível constatar a necessidade de uma formação que contemple a participação dos professores que trabalham com crianças com TEA, promovendo momentos de discussão e troca de experiências entre os professores, que ora seja feito nas escolas, ora em espaços externos com profissionais especialistas na área.

Quanto à categoria “organização do trabalho pedagógico”, dentre os questionamentos realizados aos professores durante as entrevistas, destacamos duas questões que julgamos mais importantes. A primeira delas é sobre o que os professores entendem por OTP, e para a grande maioria dos professores a concepção de OTP está relacionada às estratégias didáticas desenvolvidas nas salas de aula com os alunos, como na fala de uma professora regente entrevistada, a qual denominamos de PR 1.

A gente tem a nossa hora atividade, onde a gente senta, analisa quais são os conteúdos que a gente tem que abordar, e aí a gente discute, por exemplo, aqui nós temos quartos anos a tarde, então são turmas diferentes, mas a gente discute, de que forma a gente vai abordar, uma faz de uma forma, a outra faz de outra, então em minha opinião isso é organizar, não que você vai manter estático daquela maneira.

Entretanto, acreditamos que a OTP não está restrita apenas às ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula, mas entendemos que ela corresponde à prática da instituição escolar como um todo. Nesse sentido, essa compreensão sobre a OTP amplia o compromisso da inclusão de alunos com deficiência, dentre eles o autismo, para toda a escola, enquanto uma visão de OTP restrita apenas ao âmbito da sala de aula, sugere que o professor seja o único responsável pelo trabalho com os alunos que possuem autismo. Mas, uma compreensão de OTP que não dissocia os processos pedagógicos do espaço da sala de aula do contexto escolar, indica o compromisso de organizar tempo e espaço na própria escola, exigindo da SMEC ações para que isso seja viabilizado.

O segundo questionamento está atrelado à forma como cada professor organiza o seu trabalho pedagógico, em sala de aula, voltado para o ensino dos alunos com autismo e os demais alunos da turma. A partir dessa pergunta, foi possível entender como esse trabalho é desenvolvido, levando também em consideração a falta de formação continuada mencionada pelos professores regentes entrevistados. Além disso, quando questionamos as professoras que atuam no atendimento educacional especializado - AEE, sobre a forma como desenvolvem o OTP voltado aos alunos com TEA na sala de recursos multifuncional, a professora que atua no AEE, PAEE 1 afirmou que,

[...] você tem que primeiro organizar as rotinas, dentro das rotinas você tem que estabelecer os limites, e depois você consegue elaborar o restante.

Além disso, a PAEE 1 também explicou como isso acontece na prática,

Por exemplo, assim, vamos colocar que ele vem um dia por semana. Aí ele vem com mais dez alunos, ou cinco alunos, então se eu vou trabalhar leitura e interpretação pra todos, só que para o aluno autista vai ser igual, mas com outro encaminhamento. Então não tem como eu trabalhar matemática com ele e português com os outros. Então eu trabalho o mesmo conteúdo, mas com adaptações pra ele. E nem todos os cinco ou dez alunos são iguais, então você tem que encaminhar diferente. O conteúdo, por exemplo, leitura, é o mesmo pra todos, mas como vai ser feito o encaminhamento da leitura é diferente.

Já a PAEE 2 afirmou que não conseguiu desenvolver nenhum planejamento de aula com o aluno diagnosticado com autismo, pois durante todo o ano letivo ele esteve em processo de adaptação escolar.

Então assim, nós da escola tínhamos uma organização de horário, e todos eles tinham direito de duas horas semanais [...] e com o autista mesmo, eu sou bem realista, então como ele estava todo em processo de adaptação com a própria escola, o ambiente, e a gente sabe que também ruídos, barulhos muito altos não agrada eles, então o meu contato pedagógico com o aluno autista, foi muito pouco. Não por que eu não queria, por que assim, eu tentei proximidade várias vezes, principalmente no início, às vezes eu ficava perto dele e dava dois minutos e ele gritava, ele queria bater e eu saía. Eu fui orientada então, só ficar perto observando no início, e um dia só que, durante todo esse tempo eu consegui me aproximar dele e ele aceitou a minha ajuda para arrumar o tênis dele, que ele estava sem calçado e eu amarrei, e foi tranquilo, sem rejeição ou de ficar negando de eu ficar perto dele.

Diante da fala da PAEE 2, destacamos que o processo de adaptação escolar dos alunos requer uma organização metódica e intencional, necessitando ser planejada, organizada e mediada pelo professor, pois o desenvolvimento da sociabilização não está desvinculado da prática pedagógica docente, por fazer parte da OPT da escola e da sala de aula.

A PAEE 3 afirmou que, “[...] procuro pegar assim a mesma atividade pra todos eles, [...] porque eu trabalho com ele e ao mesmo tempo com mais 5 alunos, eles vêm em 6 naquele dia”. Assim, a OTP é desenvolvida de forma que com,

[...] Cada um você vai auxiliando de acordo com suas dificuldades na mesma atividade. Um você tem que ler pra ele, o outro já consegue fazer uma frase sozinho, um tem que montar a palavrinha ali com o alfabeto móvel, então eu procuro utilizar a mesma atividade, mas auxiliando cada um de acordo com sua dificuldade.

Mendes e Malheiro (2012) destacam que os professores que atuam na educação especial acabam por assumir um grande demanda de trabalho nas salas de recursos multifuncionais, pois o AEE é bastante diversificado por atender alunos com diferentes tipos de deficiência e diferentes níveis de escolaridade, e com isso o professor do AEE acaba não tendo disponibilidade para atuar com o professor regente da sala comum, tendo em vista que é ele quem passa a maior parte do tempo em sala com o aluno que possui deficiência. Assim, os autores afirmam que o professor do AEE possui a tarefa de ensinar a todos os alunos com as mais variadas deficiências, e isso nos leva a pensar se “o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 363).

Dessa forma, o professor que atua no AEE acaba por assumir a função de “tamanho único”, por se tornar especialista em todas as deficiências, a fim de conseguir ensinar os alunos com as mais variadas dificuldades.

Diante das informações coletas com as entrevistas, buscamos enaltecer o trabalho desenvolvido pelos professores das escolas municipais de Francisco Beltrão no processo de inclusão de alunos com autismo. Esses profissionais, mesmo diante das limitações e da fragilização da formação continuada, procuram atuar com compromisso moral e social.

No caso específico da formação de professores para inclusão de alunos que correspondem à população-alvo da educação especial, consideramos que a formação continuada deve acontecer de forma permanente, pois é no espaço da formação que se discute, dialoga, estuda e também acontece a troca de experiências contribuindo para a OTP desenvolvido tanto na escola quanto na sala de aula, a fim de promover o processo formativo-educativo das crianças com TEA.

Tais formações podem ser feitas em cada escola separadamente, pois os cursos de formação com pequenos grupos de pessoas se tornam mais efetivos, tendo em vista que, além de estudarem conteúdos teóricos sobre o TEA, dentro de uma perspectiva de continuidade e sequência, também podem dialogar e trocar informações, contribuindo um com o outro no âmbito da formação colaborativa em serviço, pois, segundo Mendes e Malheiro (2012, p. 360), “O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual

um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Por fim, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, entre eles o autismo, requer dos professores, da escola e das políticas públicas, uma atitude de mudança, buscando encontrar caminhos que contribuam para o desenvolvimento da inclusão, além de proporcionar aos alunos uma educação autônoma e crítica, para que possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

4 Considerações finais

Ao analisarmos as políticas públicas para a formação de professores, é possível identificarmos que, tanto em nível nacional quanto estadual ou municipal, elas influenciam nos modelos de formação continuada que são desenvolvidos aos professores, e isso passa a refletir na organização do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Assim, compreendemos que as políticas públicas de formação continuada no Brasil garantem, no âmbito das legislações, que sejam promovidas formações aos professores para atuarem com alunos que possuem deficiência, entretanto, por não haver um detalhamento maior sobre a forma como estas devem ser feitas, fica a cargo das secretarias de educação promoverem as formações continuadas aos professores a partir da compreensão que possuem sobre a educação especial.

Dessa forma, consideramos que as formações continuadas podem ser feitas dentro da perspectiva da educação inclusiva, a fim de que possam abordar o ensino de todos os alunos, e não apenas daqueles que possuem deficiência. Nesse sentido, julgamos que seria importante elaborar um cronograma de formação continuada para esses professores, dentro da perspectiva do ensino colaborativo, abordando os conteúdos sobre as diferentes deficiências, mas, ao mesmo tempo, unindo com os conhecimentos trazidos por outros professores da escola que também trabalham com alunos que possuem deficiência.

Com base nas duas categorias de análise, construídas a partir das entrevistas, “formação continuada” e “organização do trabalho pedagógico” votadas à inclusão de alunos com deficiência, destacamos a importância de serem promovidas mudanças nos modelos de formação desenvolvidas aos professores do município de Francisco Beltrão, pois dentro da configuração que estão constituídas, corroboram para que as ações docentes da OTP aconteçam apenas no

âmbito das adaptações curriculares para o ensino dos alunos com autismo, quando poderiam ser desenvolvidas na escola como um todo dentro do princípio da educação inclusiva.

Portanto, se as formações continuadas forem desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva, entendemos que estas poderão contribuir para que os professores consigam desenvolver a OTP da escola e da sala de aula voltada para o ensino de todos os alunos que possuem deficiência ou qualquer dificuldade de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 out. 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCISCO BELTRÃO. Lei n. 4.310, de 30 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Francisco Beltrão, PR: Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão. Disponível em: https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/LEI-4310_2015.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. de 2002.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

LAPLANE, Adriana L. F. de, CAIADO, Katia R. M., KASSAR, Mônica de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set. 2016.

MANTOAN. Maria T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia G.; MALHEIRO, Cícera A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349- 366.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba: SEED, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao>. Acesso em: 23 out. 2019.

PARO, Vitor H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Ana P. dos; REZENDE, Tamara Z. **Plano dos direitos da pessoa com deficiência do Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social, 2017.