

## Capacitação Para a Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: Público Alvo e Seus Interesses

### Training for Understanding Autism Spectrum Disorder: Target Audience and Their Interests

 Rosangela Pereira<sup>1</sup>

 Lucelmo Lacerda<sup>2</sup>

 Eliane Alcântara Teixeira<sup>3</sup>

#### Resumo

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição altamente incapacitante e traz um imenso desafio a todos os espaços que devem se pautar por práticas inclusivas. Um dos fatores para o enfrentamento deste desafio é a formação para a compreensão do fenômeno. Definimos como objeto as relações de gênero, interesse, idade, origem e incentivos para a participação em um curso de formação em Introdução ao Autismo, ofertado na cidade de São Sebastião-SP. O problema pesquisado é: “Quem é o contingente participante de cursos de formação sobre autismo e por que motivações?”. Utilizamos uma metodologia quantitativa com questionário aplicado a trezentos e nove participantes. Concluiu-se que há uma deficiência nos currículos universitários e das redes de ensino nestas formações.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Formação de Professores; Inclusão.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia, Psicopedagoga. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Membro do grupo de pesquisa da Faculdade de São Sebastião (FASS), correio eletrônico. E-mail: amnpr2@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professor, Doutor em educação e pós-doutorado em psicologia pela UFSCAR. Supervisor na Clínica Luna ABA e membro do grupo de pesquisa da Faculdade de São Sebastião (FASS) E-mail: lucelmolarcerda@gmail.com.

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia, Licenciada e Bacharel em Letras. Fez o Mestrado e o Doutorado em Literatura Portuguesa (1999 e 2005) na Universidade de São Paulo. Coordenadora do grupo de pesquisa da Faculdade de São Sebastião (FASS). E-mail: eatgan@gmail.com.

## Abstract

Autism spectrum disorder is a highly crippling condition and brings with it an immense challenge to all spaces which should be guided by inclusive practices. One of the factors in facing this challenge is the training to understand this phenomenon. We define as targets the gender relations, interests, age and incentives for participation in a training course in Introduction to Autism, offered in the city of São Sebastião - SP. The problem researched is “who are the quota participating in training courses about autism and for what reasons?”. We utilize a quantitative methodology with a questionnaire applied to three hundred and ninety nine participants. The conclusion reached is that there is a deficiency in university curricula and teaching networks in these trainings.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Teacher Training; Inclusion.

## Introdução

O Brasil possui, desde o século XIX, algumas instituições de atendimento educacional à pessoas com deficiências sensoriais. No século XX surgiram outras iniciativas de atendimento à pessoa com deficiência, com destaque para a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais<sup>4</sup> – APAE, em meados do século, incorporando também aquelas com deficiências mentais e não sensoriais. Mas as políticas públicas para a pessoa com deficiência sempre foram dúbias e privilegiavam o ideal de separação entre “excepcionais” e “normais”, sobretudo quando se tratava de deficiências não físicas, tais como o equivalente ao que chamamos hoje de Deficiência Intelectual ou Transtorno do Espectro Autista (MENDES, 2010).

A ascensão do tema dos Direitos Humanos em todo o mundo Ocidental no pós-Segunda Guerra e o fortalecimento do movimento de direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos, sobretudo após terem suas fileiras engrossadas por um enorme contingente de mutilados na Guerra do Vietnã, foram fatores de forte influência no Brasil e pavimentaram a consagração do ideal de inclusão inscrito na Constituição Federal de 1988.

---

<sup>4</sup> A terminologia “excepcional” era utilizada na época para se referir às pessoas com deficiência;

Para além da determinação constitucional, o Brasil também celebrou diversos tratados internacionais em que se compromete com a inclusão de pessoas com deficiência tanto na educação quanto em todos os outros aspectos da vida social. Entre os documentos mais relevantes, podemos citar a Declaração de Salamanca, em 1994 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) e, a convenção da Guatemala, em 1999 (BRASIL, 2001) e a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, em 2007 (publicado no país dois anos depois, cf. BRASIL, 2009).

Uma das principais metas neste processo de mudança de perspectiva sobre o papel e espaço da pessoa com deficiência foi a de matricular este contingente na escola regular e não nas escolas especiais, tais como as APAEs. Houve, de fato, um aumento significativo de matrículas nas redes regulares de ensino que de acordo com Saibro (2008) em 2000 eram 32.668.738 e em 2013 passa para 50.042.448.

Este processo não ocorre sem conflito. O cenário da educação especial no país se configurou com dois grupos opostos, de um lado o que chamamos de Inclusão Total, grupo de defende o fechamento imediato de todas as escolas especiais do país e matrícula de todos na escola regular e que esta deveria se “reinventar” pedagogicamente, criando condições para que todos aprendessem, indiscriminadamente.

De outro lado o grupo denominado de Educação Inclusiva, que defende que a educação especial inclusiva deve ser oferecida com um *continuum* de serviços para o estudante com deficiências, em que, quanto maior sua necessidade, maior a quantidade de apoio necessário (MENDES, 2006). Nesta perspectiva, a mudança da escola especial para a regular é um ideal desejável, mas deve ser regulada pelo Princípio da Voluntariedade (BEYER, 2005), em que os pais optam por fazerem a migração na medida em que as escolas regulares se mostram mais bem preparadas para esta recepção do que as escolas especiais.

Um dos aspectos centrais do processo de preparação das escolas regulares para o atendimento às crianças e adolescentes com deficiência é a preparação dos profissionais. E este aspecto é ainda mais saliente quando falamos sobre o contingente de estudantes com autismo, pois além de uma forma distinta de aprender, apresentam desafios muito significativos no campo do manejo de comportamento disruptivo, necessitando de técnicas pedagógicas específicas de

atuação (KHOURY *et. al.* 2014).

O grupo da Educação Especial desde há décadas, apesar de não ser majoritário no cenário acadêmico ou mesmo o mais popular entre os docentes, dominaram historicamente o Ministério da Educação e implementaram políticas autoritárias para afirmarem e impor suas posições (MENDES, 2006; LACERDA, 2017). Nesta perspectiva, o “problema” da inclusão não passa por elementos técnicos, mas trata-se unicamente de uma rejeição atitudinal por parte dos professores. Desta forma, as políticas de formação nas redes de ensino concentram-se em “conscientizar” os professores sobre a inclusão escolar.

Contudo, há uma relação direta entre formação e inclusão. O domínio de conceitos necessários para a compreensão das pessoas com TEA e das teorias que subsidiam técnicas de ensino e manejo de comportamento, bem como das próprias técnicas, são elementos fundamentais para uma inclusão bem-sucedida (KHOURY *et al.* 2014).

### **A Educação Inclusiva e a formação de Professores**

Autores como Saibro (2008), Ferreira (2006), Denari (2006), afirmam que os professores não se sentem preparados para atuar com estudantes inclusos, que a formação para esta atuação é insuficiente. Assim, torna-se necessário verificar como têm sido organizados os currículos dos cursos de pedagogia desde a vigência das leis que garantem a educação para todos nas décadas de oitenta e noventa.

De acordo com Deimling (2013) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 delega aos Institutos Superiores de Educação a formação de professores para a Educação Básica e as funções administrativas para a graduação em pedagogia ou em pós-graduação. Já o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em sua meta dezesseis pretende formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência o PNE (2024) e, ao mesmo tempo, garantir a todos os e todas as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades profissionais, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Não há como se negar que a Educação Especial é um item de

demanda entre os prioritários.

A formação de professores vem sofrendo modificações no que se refere a inclusão ou educação especial. A discussão tem sido entre oferecer a formação dentro da grade curricular do curso de pedagogia ou oferecer como pós-graduação ou especialização. O que tem prevalecido tem sido a segunda alternativa com exceção da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que ainda mantém os cursos de licenciatura em educação especial.

Em 2006 foram elaboradas as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, definindo uma política nacional na formação de professores, mas de acordo com Saviani (2009, *apud* DEIMLING 2013) apenas o inciso artigo 5º inciso X e artigo 8º inciso III apontam para a inclusão de estudantes com necessidades especiais:

Vemos no primeiro artigo, que a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol da consciência da diversidade. No segundo caso a atuação com crianças com NEE limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional para efeitos de integralização de ensino. (SAVIANI, 2009)

Assim, não é definido como as instituições de ensino deveriam atuar na formação de pedagogos em relação aos educandos com NEE. Em quatro de outubro de dois mil e nove o MEC publicou a resolução de 04/10/2009 que instituiu as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no artigo 12º especifica que para atuação no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em educação especial. Neste mesmo ano foi oferecido pelo Ministério em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) o curso de formação de professores no AEE (Atendimento Educacional Especializado) na modalidade à distância. Tal iniciativa teve por objetivo formar em serviço professores que já atuavam na rede regular de ensino capacitando-os a trabalhar nas salas de recursos multifuncionais e atuando junto aos professores de sala de aula para suprir as necessidades de apoio aos estudantes com algum tipo de deficiência.

Assim, somente com as leis que determinam a inclusão e a capacitação de poucos profissionais das redes públicas, ainda fica a questão que o professor da

sala de aula regular tem buscado responder: como atuar diariamente com as crianças com deficiência durante as aulas na rotina diária? Quais as especificidades de cada deficiência? No caso aqui estudado como atuar com as crianças e com autismo? O que a ciência já sabe sobre o tema? Como reagir aos comportamentos típicos desta condição?

## **Materiais e métodos**

Em 2016, o Núcleo de Atenção ao Transtorno do Espectro do Autismo – NATEA, entidade ligada ao tema do autismo, então recém-criada, elaborou um curso denominado *Introdução ao Autismo*, gratuito, ministrado pelo Prof. Dr. Lucelmo Lacerda, um dos coautores deste estudo. A execução do curso teve como co-realizadora a Faculdade de São Sebastião – FASS, onde o ministrante lecionava. Este curso foi executado em dois sábados, no período entre nove e doze horas dos dias dezesseis e vinte e quatro de abril, no Teatro Municipal de São Sebastião – SP. Para além da participação presencial, aqueles que, no segundo encontro entregassem relatórios de um texto<sup>5</sup> e um filme<sup>6</sup> sobre o tema, receberiam o certificado de trinta horas, sendo, pois, seis presenciais e vinte e quatro à distância.

O curso foi pensado para o oferecimento de um certificado de trinta horas justamente para atrair professores, uma vez que muitas prefeituras aplicam políticas que exigem esta carga horária mínima para contabilização de cursos de qualificação para fins de pontuação ou progressão profissional. É o caso, por exemplo, de São Sebastião, onde o curso foi executado (SÃO SEBASTIÃO, 2006).

A divulgação das inscrições do curso se deram por meio da página de facebook da entidade proponente<sup>7</sup>, bem como nas salas de aula da Faculdade de São Sebastião, co-realizadora. O evento contou com cerca de 400 participantes e solicitamos a eles que preenchessem, no segundo encontro, os questionários da pesquisa. Foram 309 questionários preenchidos, cujos dados discutimos a seguir.

<sup>5</sup> LACERDA, Lucelmo.; TEIXEIRA, E. A. A questão do 'acompanhante especializado' para o autista na educação. Apresentação no II *Simpósio Internacional em Direitos Humanos*. São Paulo, Unifio 2016;

<sup>6</sup> *O Cérebro de Hugo*, 2012, documentário dirigido por Sophie Révil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PKhS4WIG234&t=214s>

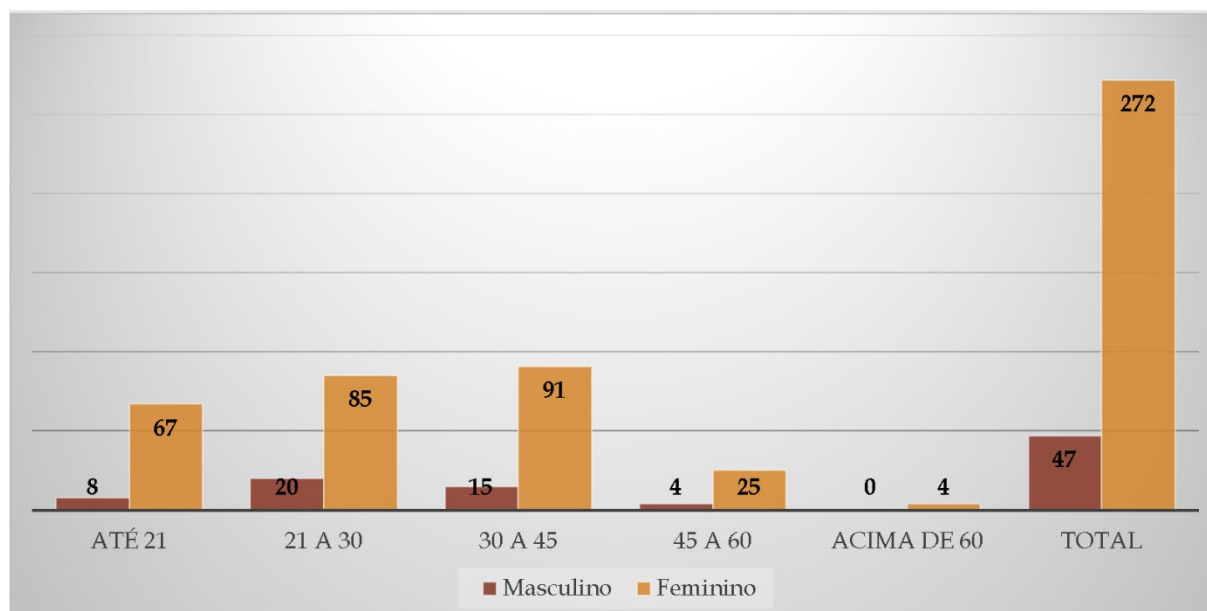
<sup>7</sup>

<https://www.facebook.com/NucleodeatencaoTEA/photos/a.1063910856987954.1073741828.1063905746988465/1065832290129144/?type=3&theater>

## Resultados e discussão

**Tabela 1:** Gênero e idade

### 1. Gênero e idade



**Fonte:** produção dos autores

Em termos de gênero, os resultados são conforme o previsto, considerando que os contingentes mais esperados (e presentes), são o de professores, cuja construção histórica da profissão passou pelo processo que Michael Apple denominou de a feminização do trabalho docente, com largo predomínio do sexo feminino na carreira (APPLE, 1995) e, por outro lado, os parentes de pessoas com TEA, dentre os quais os mais afetados psicologicamente e emocionalmente pela condição são as mães (MOES *et al.*, 1992) e são também elas que assumem a maior parte das responsabilidades, tais como investigação diagnóstica e tratamentos (SHARPLEY *et al.* 1997), e aprender sobre a condição e realizar os manejos de comportamentos no ambiente doméstico estão entre essas responsabilidades atribuídas ao gênero feminino.

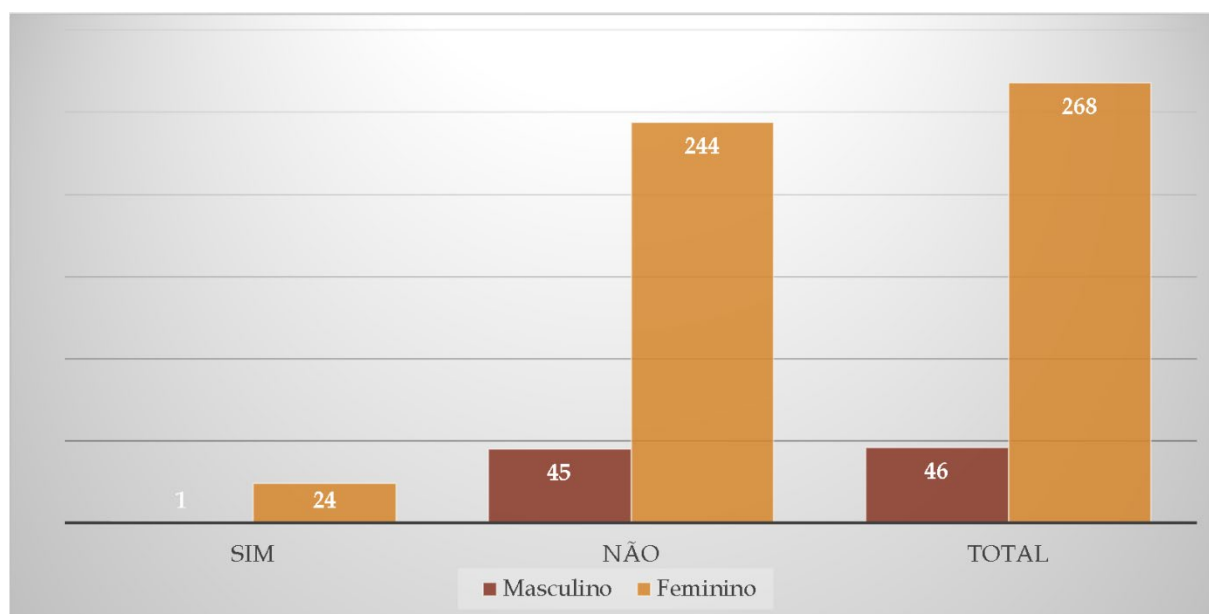
Entre os profissionais presentes, aproximadamente vinte por cento era do sexo masculino. Entre os professores, cerca de sessenta e cinco por cento são do sexo feminino (VIANNA, 2013), o que indica que a busca por formação na área da inclusão foi majoritariamente do público feminino, para além da proporção que

ocupam no magistério, indicando um descuido do tema pelos professores homens, uma reverberação da divisão sexista da noção de cuidado.

Mas quando se trata da quantidade de parentes de pessoas com TEA presentes, a desigualdade de gênero se torna gritante. Dentre os profissionais, os homens compõem cerca de trinta e cinco por cento da carreira, mas apareceram em um percentual correspondentes a cerca de metade de sua participação. Mas toda criança com TEA possui um genitor de cada sexo, isto é, os homens compõem cinquenta por cento deste contingente, mas o percentual de mulheres nesta condição foi dois mil e quatrocentos por cento superior ao de homens, os números foram de um homem para vinte e quatro mulheres. Este contraste corrobora, ao menos nesta unidade estudada, o forte sexismo na divisão de tarefas em famílias com crianças com deficiência, em que o gênero masculino se exime de responsabilidades de engajamento nos desafios familiares (SHARPLEY *et al.* 1997).

Com a forte presença de estudantes universitárias, presumivelmente mais jovens, é natural que as idades mais tenras estejam fartamente representadas. Mas à medida que se somam as profissionais, o número, em idade, é crescente, até o auge entre trinta e quarenta e cinco anos, com uma brusca queda na etapa seguinte. Não se arguiu a que rede de ensino os professores presentes estavam vinculados, mas considerando que a rede privada da região é pequena e as prefeituras municipalizaram quase todo o Ensino Fundamental em todo o Litoral Norte, é razoável presumir que a maior parte dos professores era vinculada a alguma rede municipal de ensino. Não há pesquisa sobre a média de idade dos professores municipais do Litoral Norte, mas se a tendência não for muito diferente daqueles que atuam na rede estadual de SP, a média de idade é superior a quarenta anos (VEDOVATO, 2008), o que nos faria esperar um contingente muito maior de professores entre 45 e 60 anos. A hipótese explicativa mais verossímil para esta divisão de idade é que professoras efetivas com idade acima dos quarenta anos já atingiram certo nível na carreira (funcional) que não pode ser alterada por cursos de qualificação, como sede do cargo e escolha prioritária de salas, e também porque se sintam “em fim de carreira” e sem disposição para aprender sobre o novo desafio da inclusão, o que é um grande problema, pois a inclusão é uma tarefa de todos os sujeitos escolares.



**Tabela 2:** Participação de familiares e não profissionais2. *Sobre a participação familiar/não familiar:*

**Fonte:** produção dos autores

Os familiares de pessoas com autismo são geralmente um contingente ativo em processos de formação sobre a condição. Na ocasião em estudamos há uma proporção de cerca de dez para um entre profissionais e familiares de pessoas com TEA, demonstrando que esta participação não foi tão relevante nesta ocasião.

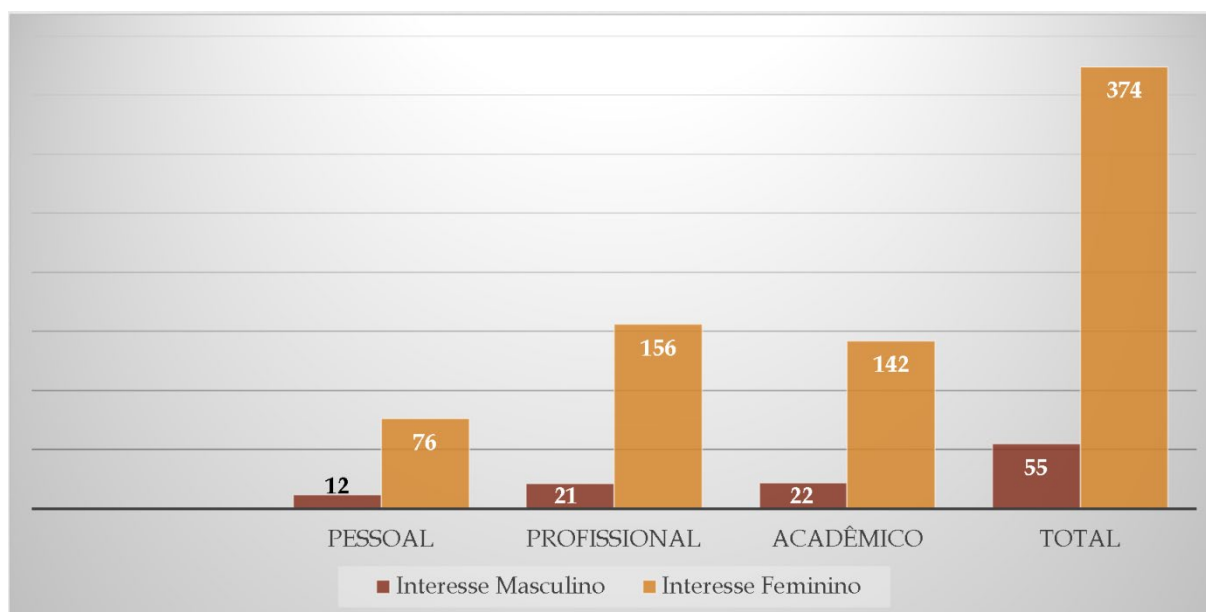
O Litoral Norte de São Paulo possui cerca de trezentos mil habitantes (IBGE, 2018), de modo que mesmo se usarmos as estimativas mais conservadoras, o número de pessoas com TEA atinge a proporção de milhares, isto é, na realidade, embora não necessariamente a política pública de avaliação e diagnóstico reflita necessariamente esta realidade.

Considerando que não exploramos diretamente a motivação para a baixa adesão de familiares, podemos somente aventar algumas hipóteses como: a) uma apresentação demasiado acadêmica do evento; b) ausência de um movimento pró-autista estruturado e representativo (a entidade era recém-criada); c) baixa notificação diagnóstica de TEA na região por ausência ou prejuízo de política pública.

Em outra questão, foi perguntado se alguém, entre os participantes, tinha autismo e nenhuma delas respondeu positivamente, o que também se relaciona com a pergunta anterior, significando talvez, em primeiro lugar, que as 25 pessoas presentes que eram parentes de uma pessoa com TEA provavelmente estejam falando de crianças ou pessoas com nível mais severo, portanto, nessas duas condições, seria improvável sua presença no curso. Não obstante, também revela que as pessoas mais velhas e com autismo mais leve ou não possuem diagnóstico, o que é o mais comum, sobretudo em lugares periféricos (em relação aos centros de produção de conhecimento, localizados nas capitais) ou não estão interessados na temática, neste caso, indicando desmobilização dos próprios sujeitos da condição do TEA.

**Tabela 3:** Interesse na participação.

### 3. Sobre o interesse na participação:



**Fonte:** produção dos autores

A fonte de interesse no evento é equilibrada entre o engajamento acadêmico e o profissional. Possivelmente, a correlação que poderia ser “naturalmente” estabelecida pode ter sido perturbada, em favor da presença acadêmica, pela co-realização da FASS no evento e a própria docência do ministrante naquela instituição, o que acabou produzindo um afluxo maior de estudantes para o evento. De toda sorte, o número de profissionais foi muito semelhante ao de estudantes,

demonstrando que há um interesse importante entre os profissionais para com o tema do TEA. No entanto, curiosamente, sessenta e três pessoas afirmaram-se professores, dois psicólogos e seis psicopedagogos, somando, pois setenta e uma pessoas. Nenhuma outra profissão foi elencada e a maior parte dos questionários ficou em branco. Supomos, sem demonstração mais substancial, que se trata de formados em diversas áreas, provavelmente prioritariamente em Pedagogia, mas que não exercem ainda a profissão, mantendo assim seu interesse na esfera profissional (potencial).

Um aspecto curioso do questionário é que setenta e seis pessoas marcaram interesse pessoal no tema, mesmo quando somente vinte e quatro pessoas, conforme pergunta anterior, possuíam parente com TEA, explicitando certa curiosidade que vai além do compromisso com o desenvolvimento da carreira acadêmica ou profissional dos sujeitos participantes.

Embora só tenhamos trezentos e nove questionários, tivemos trezentos e setenta e quatro apontamentos neste quesito, muitos dos participantes marcaram mais de um item pois consideraram o tema concomitantemente de interesse profissional e pessoal ou acadêmico e pessoal ou profissional e acadêmico (para os que estão engajados em formação continuada).

Outra curiosidade é que cento e oitenta e oito estudantes participaram do evento, mas só cento e sessenta e quatro respostas apontaram interesse “acadêmico” no tema, o que pode significar que o ensino universitário não possui uma estrutura que permita integrar estes conhecimentos com o que se aprende em sala ou que sua relação com o conhecimento é puramente instrumental e não objeto de reflexão.

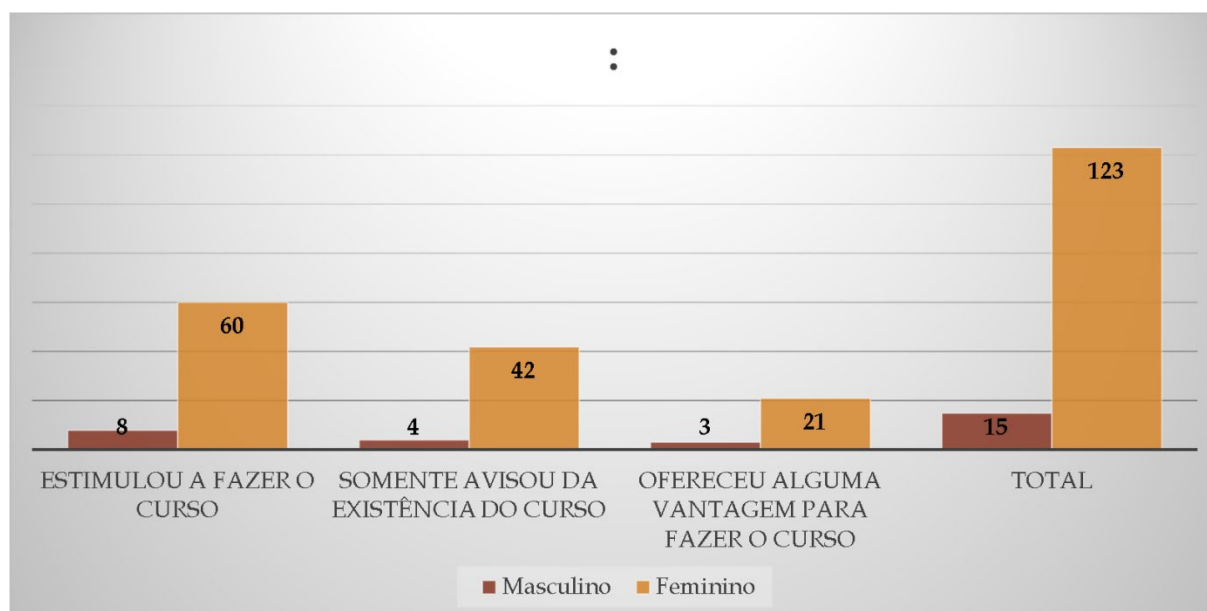
Os estudantes contabilizados foram noventa e seis de Pedagogia, quarenta de Direito, trinta e quatro de Educação Física e dezoito de Enfermagem. Com uma larga vantagem para o setor de educação, como já explorado, o setor em que o tema da inclusão é mais crítico. A presença também expressiva do curso de Direito talvez possa ser explicada pela divulgação feita pelo professor docente no curso de Direito da FASS (disciplina de Ciência Política e Teoria Geral do Estado). A baixa adesão do curso de Educação Física também é expressão e talvez causa de imensas dificuldades já apontadas na literatura para a incorporação da Educação

Física na inclusão escolar (FIORINI, MANZINI, 2014).

Entre o conjunto dos participantes, somente setenta e três já tinham participado de algum evento sobre autismo, revelando que o tema é pouquíssimo explorado, muito embora seja um tema extremamente desafiador e, segundo os números mais recentes dos EUA, que geralmente compreende-se como aplicáveis também à realidade brasileira, indiquem que a condição afeta uma a cada trinta e seis crianças (CDC, 2017).

**Tabela 4:** Incentivo profissional.

4. *Sobre o incentivo profissional:*



**Fonte:** produção dos autores

O último tópico fecha a questão da maneira que, pensamos, explica, de certa forma, diversos pontos anteriores. Temos um contingente empregado em áreas que tangenciam o tema da inclusão, um conjunto de empregadores que, em sua maioria, reconhece a importância da temática, mas que não está disposta a oferecer nenhuma vantagem ao empregado para que ele estude.

A maioria absoluta dos participantes cento e noventa era de São Sebastião, onde a carreira do magistério municipal não conta com um plano de cargos e salários, sem evolução vertical, o que significa que mesmo fazendo cursos de extensão, especialização ou mesmo mestrado e doutorado, não há evolução alguma na carreira e, portanto, nenhuma gratificação advinda do estudo (SÃO SEBASTIÃO,

2006), o que certamente contribui de modo decisivo para que parte deste contingente de professores esteja completamente alheio aos desafios da inclusão. Esta definição da carreira acentua esta posição patronal descompromissada, justamente no poder público onde, em tese, as preocupações com os Direitos Humanos deveriam estar em destaque.

Na rede privada o mesmo se repete, as redes particulares pouco investem em políticas de formação e, exceto em escolas específicas sobretudo em capitais, são refratárias à inclusão, pois ela representa mais gastos sem a possibilidade de mais ganhos, pois a legislação veda expressamente a cobrança de valores diferenciados para famílias de crianças com deficiência e, também, porque a inclusão pressiona a pedagogia conteudista simplesmente voltada à preparação para o vestibular e ENEM.

### **Considerações finais**

O questionário aplicado no curso de Introdução ao Autismo pode ser pensado como um pequeno vislumbre sobre o público que frequenta cursos de formação sobre a temática do autismo. Este tipo de iniciativa, tal como nesta ocasião, tem origem normalmente na sociedade civil organizada e, quando se trata de uma oferta de serviço, também pela iniciativa privada, sem que apareça como uma preocupação relevante dos poderes públicos.

No encontro analisado, pudemos verificar uma presença maciça do gênero feminino, reiterando as relações assimétricas na carreira docente, com maioria feminina, mas ainda mais drasticamente entre parentes de pessoas com TEA. A predominância de universitárias e profissionais da área docente revelam uma necessidade de o poder público oferecer formação para este campo, mas também que outras áreas da sociedade também se atentem ao tema da inclusão, que não é um assunto unicamente da escola.

A ausência de incentivos dos empregadores (na maior parte dos casos) é também um fator preocupante, pois a motivação é um fator fundamental para a busca da formação continuada e para se enfrentar um desafio da envergadura da inclusão da pessoa com TEA. E mesmo o poder público, majoritário na oferta da educação inclusiva, se furta desta obrigação.

Conclui-se ainda que há um público interessado em obter informações aprofundadas sobre o tema do autismo e da educação de pessoas com deficiência, que as leis determinam que esta formação seja oferecida, mas a oferta de cursos de graduação e pós-graduação nas universidades públicas é insuficiente para formar profissionais nas diversas áreas para que seja promovida uma inclusão escolar e social de fato.

## Referências

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Anais da I. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. <http://goo.gl/dRaQUu>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. C. D. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. CNE, CEB. **Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. CNE, CES. **Resolução nº 1, de 08 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8825-rces001-07-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8825-rces001-07-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. MEC. **Nota técnica nº 24, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 09 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição Extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 09 fev. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: MEC, 1994.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, set-dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.08/3815>. Acesso em: 09 fev. 2018.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial:** da segregação à inclusão. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil:** reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. *Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos*

para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 387-404, 2014.

KHOURY, L.P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MOES, Douglas et al. Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. **Psychological Reports**, v. 71, n. 3\_suppl, p. 1272-1274, 1992.

SÃO SEBASTIÃO. Estatuto dos Servidores Municipais. **Lei Complementar 76/2006**.

SHARPLEY, Christopher F.; BITSIKA, Vicki; EFREMIDIS, Bill. Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, v. 22, n. 1, p. 19-28, 1997.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 2, p. 291-297, 2008.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.