UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

SUZIANE BARBOSA ALMEIDA

Políticas públicas em educação e formação continuada docente: caminhos para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de ensino de Maringá

MARINGÁ
2026

SUZIANE BARBOSA ALMEIDA

Políticas públicas em educação e formação continuada docente: caminhos para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de ensino de Maringá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas.
Área de concentração: Elaboração de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves.

MARINGÁ

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A447p

Almeida, Suziane Barbosa

Políticas públicas em educação e formação continuada docente : caminhos para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na rede municipal de ensino de Maringá / Suziane Barbosa Almeida. -- Maringá, PR, 2026.

55 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Proposição de formação continuada docente para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na rede municipal de Maringá. 7 f.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - Mestrado Profissional, 2026.

1. Políticas públicas - Educação. 2. Formação continuada de professores. 3. Educação inclusiva. 4. Transtorno do espectro autista. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Gonçalves, José Henrique Rollo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Síntique Raquel de C. Eleutério - CRB 9/1641

SUZIANE BARBOSA ALMEIDA

Políticas públicas em educação e formação continuada docente: caminhos para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de ensino de Maringá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas, avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE HENRIQUE ROLLO GONCALVES
Data: 08/07/2026 17:29:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves
(Orientador/Presidente)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

gov.br Documento assinado digitalmente
HELOISA TOSHIE IRIE SAITO
Data: 10/07/2026 13:27:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Heloisa Toshie Irie
Universidade Estadual de Maringá - UEM

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA DE FATIMA MARINHO EVANGELISTA
Data: 10/07/2026 14:08:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Luciana de Fátima Marinho
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado em: 15 de maio de 2026

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vivenciar esta trajetória e por me sustentar nos momentos mais difíceis, concedendo-me força, coragem e perseverança ao longo de todo este percurso.

À minha mãe, que, mesmo não estando fisicamente presente, sempre foi uma grande incentivadora dos meus sonhos, especialmente dos meus estudos, sendo, para mim, uma inspiração de honra, determinação e amor.

Ao meu marido, que é o meu amor, agradeço pela paciência, pelo amor e pelo incentivo constantes, e por ser uma presença cuidadosa e amorosa na vida dos nossos filhos nos momentos em que estive ausente. Aos meus filhos, Guilherme e Sofia, por serem meu combustível diário e por despertarem em mim a minha melhor versão. A vocês, minha família, minha base e a razão de tudo, expresso todo o meu amor e a minha gratidão.

À Universidade Estadual de Maringá, instituição pública e de qualidade, pela oportunidade de realização deste percurso formativo.

Aos professores do Programa de Mestrado, pela excelência na formação oferecida, pelo compromisso com o conhecimento e pelas contribuições que ultrapassaram os limites da sala de aula.

Aos meus colegas de mestrado, pela partilha de conhecimentos, pelas trocas significativas e pelo incentivo ao longo dessa jornada, tornando o percurso mais leve e enriquecedor.

Ao meu orientador, a quem expresso profundo respeito e gratidão, pela orientação atenta, pela escuta generosa e pelo compromisso com o meu processo formativo, mesmo diante de sua ampla experiência e domínio do conhecimento.

Aos membros da banca de Exame de Qualificação e de Defesa Pública, pelas valiosas contribuições, questionamentos e sugestões que contribuíram significativamente para o aprofundamento e a qualificação deste estudo.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, expresso o meu sincero agradecimento.

Políticas públicas em educação e formação continuada docente: caminhos para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de ensino de Maringá

RESUMO

Este trabalho investiga como a formação continuada ofertada aos professores da rede municipal de Maringá, na perspectiva da educação inclusiva para crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Seu objetivo é compreender avanços, limites e necessidades formativas, subsidiando a elaboração de estratégias orientadas pela Psicologia Histórico-Cultural e o fortalecimento das políticas públicas municipais de inclusão. Como a pesquisadora deste estudo é professora regente e de apoio em sala da rede municipal de Maringá, o trabalho traz uma perspectiva interna da problemática aqui tratada, utilizando-se de análise de documentos oficiais, revisão de produção científica e com observações da autora em sua prática profissional, identificando um dos principais problemas: a insuficiência do aperfeiçoamento profissional dos professores para atender à complexidade do TEA, principalmente nos casos de "apoio muito substancial". Esta pesquisa utiliza a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico-analítico e adota uma metodologia qualitativa, de caráter crítico-reflexivo, com análises documentais de políticas públicas, dados institucionais da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), registros escolares e materiais formativos, além de estudos teóricos sobre formação continuada, educação inclusiva e TEA. Os resultados evidenciam que as formações ofertadas pela rede municipal apresentam caráter, em grande medida, pontual e fragmentado, com pouca articulação com as demandas concretas da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com TEA. Observa-se, ainda, que tais formações não contemplam, de forma sistemática, a complexidade do desenvolvimento infantil e das especificidades do transtorno, o que contribui para a insegurança docente e limita a efetivação de práticas inclusivas. Conclui-se que há necessidade de reestruturação das políticas públicas de formação continuada, de modo que se consolidem como processos permanentes, articulados à prática de propostas formativas que integrem diferentes áreas do conhecimento e promovam a atuação colaborativa entre profissionais da educação e da saúde. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional contínuo deve possibilitar ao professor compreender o desenvolvimento infantil, planejar intervenções pedagógicas intencionais e atuar como mediador do processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva que assegure o desenvolvimento e a participação de todos os estudantes com base na equidade.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva; autismo; políticas públicas.

Public policies in education and continuing teacher education: pathways for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in the municipal school system of Maringá

ABSTRACT

This study investigates how continuing education offered to teachers in the municipal school system of Maringá, from the perspective of inclusive education for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), has contributed to the development of inclusive pedagogical practices. It aims to understand advances, limitations, and training needs, in order to support the development of strategies guided by Historical-Cultural Psychology and to strengthen municipal public policies for inclusion. As the researcher in this study is both a classroom and support teacher within the municipal school system of Maringá, the work presents an internal perspective on the issue addressed, drawing on the analysis of official documents, a review of scientific literature, and the author's observations in her professional practice. One of the main problems identified is the insufficiency of teachers' professional development to address the complexity of ASD, particularly in cases requiring "very substantial support." This research adopts Historical-Cultural Psychology as its theoretical-analytical framework and employs a qualitative, critical-reflective methodology, including documentary analysis of public policies, institutional data from the Municipal Department of Education (SEDUC), school records, and training materials, as well as theoretical studies on continuing education, inclusive education, and ASD. The findings reveal that the training offered by the municipal system is largely sporadic and fragmented, with limited articulation with the concrete demands of pedagogical practice, especially regarding the education of students with ASD. Moreover, such training does not systematically address the complexity of child development and the specificities of the disorder, contributing to teacher insecurity and limiting the implementation of inclusive practices. It is concluded that there is a need to restructure public policies on continuing teacher education so that they become permanent processes, closely linked to practice, integrating different areas of knowledge and promoting collaborative work among education and health professionals. In this sense, continuing education should enable teachers to understand child development, plan intentional pedagogical interventions, and act as mediators in the learning process, contributing to the construction of inclusive education that ensures the development and participation of all students, based on equity.

Keywords: continuing education; inclusive education; autism; public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de crianças com laudo de TEA na Escola Municipal Rosa Palmas Planas (2020-2024) 14
Tabela 2 - Número de crianças com laudo de TEA no CMEI Maria Dona Ferraz (2020-2024) 14
Tabela 3 - Estrutura da rede municipal de educação de Maringá (2024) 38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CID – Classificação Internacional de Doenças
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CPITEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Revisado)
M-CHAT – Modified Checklist for Autism in Toddlers
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PEI – Plano Educacional Individualizado
PME – Plano Municipal de Educação
PPA – Plano Plurianual
PEE – Plano Estadual de Educação
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Maringá
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes e tipos de dados utilizados na pesquisa 14
Quadro 2 - Dados da rede municipal de educação de Maringá (setembro, 2024)..... 16

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9
2 METODOLOGIA 15
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 19
4 INCLUSÃO 24
5 LEGISLAÇÃO 26
6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 31
6.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E DA DEFECTOLOGIA 31
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 32
6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ 36
7 DISCUSSÃO 41
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 46
REFERÊNCIAS 48
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ 52

1 INTRODUÇÃO

Os temas autismo e inclusão me acompanham desde a graduação, quando o contato com estudos sobre Educação Especial, o desenvolvimento humano e a inclusão escolar despertaram meu interesse pela complexidade e especificidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desde então, esses temas têm se tornado cada vez mais presentes nos debates educacionais e nas políticas públicas, impulsionados pelo aumento dos diagnósticos de TEA, pelo aumento das matrículas de crianças com deficiência nas escolas regulares e pelo fortalecimento dos marcos legais voltados à educação inclusiva. Ouvimos com frequência sobre o TEA e o desejo de uma inclusão real e eficaz, no entanto a eficiência que vemos é a das propagandas políticas sobre o tema, tendo forte apelo em campanhas políticas. Contudo a efetividade dessas propostas ainda é distante da realidade das escolas, nas quais a inclusão, muitas vezes, se configura mais como um ideal utópico do que como prática concreta (Mantoan, 2003; Santillana, 2020).

O cenário observado nas unidades escolares da rede municipal de Maringá, pautado em minha experiência enquanto docente, corroborada por estudos recentes, evidencia professores sobrecarregados e desmotivados, atuando em condições adversas de trabalho (Mantoan, 2003; Santillana, 2020; Brasil, 2022). Essas pesquisas indicam que a falta de apoio institucional e a sobrecarga de tarefas extraclasse impactam negativamente o bem-estar docente, comprometendo a efetividade da inclusão escolar (Camargo, 2022).

Concomitantemente, observa-se que crianças típicas manifestam receios diante de determinados comportamentos disruptivos apresentados por crianças atípicas em sala de aula. Além disso, muitos desses estudantes apresentam dificuldades para ingressar e permanecer nas salas de aula regulares, levando semanas ou meses para se adaptar. Por esse motivo, verifica-se que tais crianças não estão sendo efetivamente inclusas, pois, embora o ambiente escolar promova o discurso da inclusão, na prática, ele as segrega.

Muitas dessas crianças chegam à escola com comportamentos auto e heterolesivos, hiperatividade e dificuldades de atenção. Em grande parte, isso decorre de um conjunto de fatores, como a ausência de terapias e tratamentos medicamentosos indicados por profissionais da saúde, pois a família se preocupa quanto aos efeitos colaterais desses medicamentos e, por vezes, busca por alternativas mais naturais e holísticas, nem sempre fundamentadas em evidências científicas. Dessa forma, torna-se essencial que as famílias tenham acesso a informações claras e com apoio contínuo para compreender que, em alguns casos, a recusa ao tratamento pode comprometer, ainda mais, o desenvolvimento de seus filhos.

Uma inclusão real começa com a articulação entre escola, família e equipe

multidisciplinar e, para que isso aconteça, é indispensável que os professores estejam preparados, o que torna a formação continuada em um elemento fundamental nesse processo, sobretudo quando pensada de maneira crítica, integrada e com base em evidências científicas (Libâneo, 2017).

Minha atuação na rede municipal de educação de Maringá ocorre de forma simultânea em dois contextos distintos, o que enriquece significativamente minha compreensão sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva. Durante o período da manhã, atuo como professora regente em sala de aula regular, uma sala numerosa com diversas especificidades, com a presença de crianças com TEA, deficiências, transtornos, dificuldades de aprendizagem e suas singularidades no aprender. No período da tarde, desempenho a função de professora de apoio em sala, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a crianças com TEA. Essa vivência prática me permite observar, de maneira concreta e cotidiana, os diferentes papéis e demandas que recaem sobre os profissionais da educação envolvidos com a inclusão. Enquanto professora regente, enfrento os desafios de conciliar o desenvolvimento pedagógico da turma com as necessidades específicas de cada estudante, em vários casos sem o suporte ou a formação necessária. Já como professora de apoio em sala, compreendo as dificuldades: de estabelecer um trabalho colaborativo e efetivo com os demais docentes; e de garantir um atendimento individualizado que respeite as singularidades de cada criança. Essa experiência dual me proporciona uma visão ampliada da realidade escolar, permitindo-me reconhecer não apenas os avanços, mas também as lacunas ainda existentes na implementação das políticas inclusivas no município em que atuo, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores para o atendimento de estudantes com TEA.

A formação exigida no município de Maringá para a atuação como Professor de Apoio em sala é regulamentada pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do quadro do Magistério Público Municipal de Maringá, instituído pela Lei Complementar nº 1.019, de 15 de maio de 2015. A legislação municipal estabelece como requisito para ingresso no cargo, a Licenciatura Plena em Pedagogia e especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, sendo uma formação generalista para atendimento de todas as deficiências e demais públicos da educação especial.

Entretanto, considerando a amplitude das atribuições previstas para o cargo e a diversidade das demandas presentes no contexto escolar, observa-se que essa formação é necessária, no entanto não é suficiente para atender à complexidade do atendimento as crianças com TEA, especialmente aquelas que demandam níveis mais elevados de suporte, que exigem atenção quase integral e, comumente, manifestam comportamentos que os profissionais não

estão preparados para mediar. A própria legislação atribui a esses profissionais diversas responsabilidades relacionadas ao planejamento pedagógico, à acessibilidade, à comunicação alternativa e aumentativa, ao uso de tecnologias assistivas e à articulação com diferentes profissionais da escola. Tais atribuições evidenciam a necessidade de processos permanentes de formação continuada, que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para o atendimento educacional especializado.

Como professora da Rede, tenho observado que muitos professores regentes demostram dificuldade relacionadas aos fundamentos básicos sobre diversidade e educação especial, tendo que lidar com salas lotadas, crianças laudadas e não laudadas, as quais demandam atenção especial, por algum déficit de aprendizagem ou comportamento disruptivo. Em alguns casos, a inserção dessas crianças ocorre por meio de decisões judiciais, sem o preparo necessário da equipe pedagógica, o que gera tensão e compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, este trabalho busca analisar como a formação continuada ofertada aos professores da rede municipal de Maringá, na perspectiva da educação inclusiva para crianças com TEA, tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, procura-se identificar as potencialidades, fragilidades e desafios desse processo, bem como propor um produto educacional que contribua para o fortalecimento da política de formação continuada no município de Maringá.

Nesse sentido, a análise da formação continuada deve ser compreendida no âmbito das políticas públicas, especialmente no que se refere aos limites de sua efetivação; entretanto a existência de marcos legais não garante, por conta própria, a implementação das ações previstas, pois, quando o Estado tem leis que garantem direitos, mas não assegura os meios para sua implementação, abrem-se margens para mudanças conforme os planos de governo e para a precarização das garantias legais, deixando os mais vulneráveis à mercê de um destino incerto. Como discutem Pires e Gomide (2014), a capacidade estatal envolve tanto a competência técnico-administrativa quanto a habilidade política de articular diferentes atores e promover a participação coletiva nos processos decisórios.

Com a Declaração de Salamanca, de 1994, a legislação brasileira passou a fortalecer o direito de acesso, permanência e participação das crianças com deficiência nas escolas regulares. Esse movimento foi consolidado por importantes marcos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015, que assegura a educação inclusiva em todos os níveis e ao longo de toda vida. Em seu artigo 27, a referida legislação estabelece:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27, p. 7).

Bolsanello (2010) reforça que uma cultura inclusiva deve acolher a todos, não utilizando como método segregatício a condição física, intelectual, social, econômica, de raça e credo, visto que todos os estudantes têm direitos de aprendizagem e desenvolvimento e tais direitos implicam atendimento às diferentes necessidades. No entanto, quando a política pública assume apenas um caráter regulatório, sem definir responsabilidades claras ou sem mecanismos de monitoramento e avaliação, sua eficácia fica comprometida.

Martins (2012) defende que "o critério de validação para a humanização, no que se inclui a tarefa humanizadora da Educação Infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo, outrossim, o mais complexo, o máximo" (Martins, 2012, p. 120). Essa compreensão fundamenta o Currículo da Educação Infantil do Municipal de Maringá, 2020, p. 58–59), que entende o desenvolvimento infantil como um processo de humanização e defende a oferta de experiências educativas intencionalmente planejadas para todas as crianças. Ou seja, isso implica que o planejamento pedagógico deve ser intencional, abrangendo todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências e transtornos.

Defendemos que professores bem-preparados tendem a apresentar maior comprometimento e eficácia, conseguindo elaborar e implementar Planos Educacionais Individualizados (PEIs), que são instrumentos de planejamento pedagógico elaborados para atender às necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, além de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, autonomia, organização e autocuidado (Libâneo, 2017). Tal compreensão também se evidencia na prática profissional da pesquisadora na rede municipal de Maringá, principalmente no que se refere à promoção do desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de autonomia.

Assim sendo, fica explícita a necessidade desta pesquisa, que busca investigar como a formação continuada ofertada aos professores da rede municipal de Maringá, na perspectiva da educação inclusiva para crianças com TEA, tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Tal investigação torna-se relevante diante do aumento expressivo de matrículas de crianças com TEA, da complexidade do trabalho docente e das exigências legais relacionadas à efetivação da educação inclusiva. A escolha deste tema decorre tanto da minha experiência profissional quanto da urgência em fortalecer políticas públicas educacionais que assegurem o aprendizado, o desenvolvimento e a participação de todas as crianças no contexto

escolar.

Quanto ao referencial teórico, este estudo utiliza a Psicologia Histórico-Cultural como base para a interpretação dos dados, beneficiando-se das contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev, por meio de autores como Dambros, Hessmann e Fellini (2021). Tal teoria compreende que o desenvolvimento humano ocorre pela mediação social e cultural, atribuindo ao professor um papel central de mediação das aprendizagens, atribuindo-lhe um papel de agente e na promoção das funções psicológicas superiores. Dessa forma, pode-se analisar a formação continuada docente como espaço de apropriação de conhecimentos científicos, reflexões críticas e construções entre pares acerca das práticas pedagógicas, favorecendo o planejamento de intervenções intencionais que considerem as potencialidades, as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento.

Como afirma Libâneo (2017, p. 26), "a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino". Nessa perspectiva, a formação continuada ultrapassa a atualização de conteúdos, constituindo-se como espaço permanente de desenvolvimento profissional e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Ressalta-se que a Psicologia Histórico-Cultural não constitui o método da pesquisa, mas subsidia a análise da formação continuada de professores a partir da minha experiência profissional e dos documentos analisados, constituindo-se como referencial teórico para a interpretação dos dados.

Os dados examinados nesta pesquisa foram obtidos por meio de documentos, como legislações nacionais, estaduais e municipais, dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), registros institucionais de escolas e CMEIs da rede municipal, documentos formativos encaminhados aos professores no período de 2020 a 2025, além de revisão de livros e artigos científicos sobre formação contínua, políticas públicas e inclusão de crianças com TEA.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotado metodologicamente uma abordagem qualitativa, de caráter crítico-reflexivo, pautada em análise documental do material descrito. Foi adotado o recorte temporal dos anos de 2020 a 2025, incluindo obras mais antigas para fundamentar a discussão teórica da pesquisa. Essa escolha metodológica possibilita compreender como as políticas públicas se materializam na prática e quais são as carências nas formações continuadas de professores da rede municipal de educação de Maringá.

Com o conhecimento das lacunas e potencialidades, pode-se aprimorar práticas pedagógicas e políticas públicas municipais voltadas à inclusão equitativa de qualidade. Diante disso, torna-se necessário explicitar aspectos metodológicos adotados que orientam esta pesquisa, apresentados no capítulo seguinte.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma metodologia qualitativa, de caráter crítico-reflexivo, considerando sua complexidade, interações sociais e seus contextos, já como referencial teórico-analítico, utiliza-se a Psicologia Histórico-Cultural para interpretação dos dados. A pesquisa qualitativa, conforme discutem Poupart *et al*. (2012), permite uma observação interpretativa das práticas educacionais, favorecendo a compreensão das possibilidades e lacunas no campo da formação continuada de professores da rede municipal de Maringá.

Entre os caminhos metodológicos utilizados, destaca-se a análise documental, compreendida como um recurso central para a construção de conhecimento em ciências sociais. Segundo Cellard (2012), a análise documental possibilita estudar registros escritos a partir de critérios como a contextualização histórica, autoria, credibilidade e a representatividade, permitindo ao pesquisador perceber tanto os conteúdos explícitos quanto os significados implícitos dos documentos.

Dessa forma, foram analisados livros, artigos científicos, legislações, diretrizes, normativas e políticas públicas educacionais relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, além das produções do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A busca bibliográfica foi exploratória e realizada com uso de palavras-chave como “formação continuada”, “educação inclusiva”, “autismo” e “políticas públicas” em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e Periódicos CAPES.

O recorte temporal compreendeu o período de 2020 a 2025, beneficiando-se da atualidade dos materiais consultados, ao mesmo tempo que documentos mais antigos, como leis e alguns livros de referência, foram incorporados para fundamentar a discussão teórica da pesquisa. Quanto à seleção do material, considerou-se a relevância para as temáticas: formação continuada de professores, autismo, inclusão escolar e políticas públicas educacionais, compondo um material que dialoga com as bases normativas e produções científicas já consolidadas.

Nesse contexto, também foram coletados dados em duas instituições da rede municipal de Maringá: a Escola Municipal Rosa Palmas Planas, localizada na Vila Morangueira, e o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Dona Ferraz, situado no Conjunto Residencial Branca Vieira. A escolha dessas instituições se deu por critério de acesso, uma vez que a pesquisadora atua nessas unidades e teve acesso a registros institucionais e à quantidade de crianças com laudo de TEA. A Escola Municipal Rosa Palmas Planas atende aproximadamente

680 crianças divididas em dois períodos, enquanto o CMEI Maria Dona Ferraz atende aproximadamente 300 crianças em período integral.

Destaca-se que a escolha por critério de acesso não compromete o objetivo da pesquisa, uma vez que esses dados analisados possuem caráter documental e são utilizados para fins de análise da organização da formação contínua na rede municipal de Maringá.

Os dados levantados evidenciam um aumento progressivo no número de estudantes com laudo de TEA nos últimos anos, conforme apresentado nas tabelas 1 e 2. Os gráficos do capítulo Discussão e considerações finais derivam das tabelas, elaboradas a partir dos registros coletados nas unidades pesquisadas.

Tabela 1 - Número de crianças com laudo de TEA na Escola Municipal Rosa Palmas Planas (2020-2024)

Ano	2020	2021	2022	2023	2024
Crianças / laudo TEA	25	29	32	42	37

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).
Nota: dados fornecidos à pesquisadora pela Secretaria da Escola Municipal Rosa Palmas Planas, 2024.

Tabela 2 - Número de crianças com laudo de TEA no CMEI Maria Dona Ferraz (2020-2024)

Ano	2020	2021	2022	2023	2024
Crianças / laudo TEA	7	9	11	11	10

Fonte: elaborado pela própria autora (2024).
Nota: dados fornecidos à pesquisadora pela Secretaria do CMEI Maria Dona Ferraz, 2024.

Este estudo também se beneficia de dados oficiais disponibilizados pela SEDUC, secretarias de escolas e CMEIs, informações no Portal da Transparência, além de documentos formativos recebidos por meio digital (WhatsApp). Essas diferentes fontes possibilitaram o levantamento de informações relevantes, organizadas no Quadro 1, que apresenta a origem e o tipo de dado considerado para a análise.

Quadro 1 - Fontes e tipos de dados utilizados na pesquisa

Fonte	**Informações levantadas**
SEDUC (Secretaria de Educação)	Dados sobre matrículas de estudantes, incluindo crianças com TEA; quadro de professores.
Secretarias de escolas e CMEIs	Informações detalhadas sobre crianças matriculadas e registros institucionais.
Portal da Transparência	Dados sobre movimentação de servidores (exonerações entre 2020 e 2025).

Fonte	Informações levantadas
Documentos formativos enviados (WhatsApp)	Programação das formações continuadas, temas, responsáveis e público-alvo.
Livros, artigos científicos e documentos oficiais	Referenciais teóricos e marcos legais que fundamentam a análise.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Também foram utilizadas fontes de registros institucionais da Escola Municipal Rosa Palmas Planas e do CMEI Maria Dona Ferraz com tabelas contendo o número anual de crianças com laudo de TEA entre 2020 e 2024, essas informações foram convertidas em gráficos no capítulo de análise. Esses dados empíricos são base para discussão sobre o aumento de matrículas de crianças com TEA na rede municipal de Educação de Maringá.

Este trabalho teve limitações quanto às coletas de dados na SEDUC, que não contemplou todas as informações inicialmente previstas. Não foi possível obter registros sobre critérios de escolha dos formadores, definição de temáticas, organograma das equipes responsáveis pelas formações e a aplicação do questionário aos professores de escolas e CMEIs. Esse instrumento permitiria compreender, a partir da experiência do professor, os impactos das políticas públicas de formação continuada.

Ainda assim, a metodologia adotada se mostra adequada aos objetivos do estudo, pois a análise das produções científicas, legislações e registros oficiais possibilitou uma reflexão fundamentada sobre a formação continuada de docentes da rede municipal de Maringá na perspectiva inclusiva.

Destaca-se também os documentos digitais, recebidos mensalmente via grupos institucionais no WhatsApp a partir de 2020, incorporados como fonte de análise. Eles continham:

- temáticas das formações continuadas;
- público-alvo (professores regentes, professores de apoio, formadores etc.);
- frequência e calendário das formações;
- áreas de conhecimento; e
- local e formato dos encontros

A pesquisadora realizou um levantamento sistemático das formações entre 2020 e 2025, possibilitando identificar:

- a presença (ou ausência) de formações relacionadas à inclusão;
- os segmentos contemplados; e
- a frequência e continuidade das ações formativas.

Esses dados forneceram subsídios essenciais para análise no Capítulo 5.

Quadro 2 - Dados da rede municipal de educação de Maringá (setembro, 2024)

Indicador	Dado disponível
Estudantes com NEE na rede	1.449 estudantes
Estudantes da Escola Municipal Rosa Palmas Planas	684 estudantes
Estudantes do CMEI Maria Dona Ferraz	300 crianças
Movimentação de professores (2020–2025)	Registro de exonerações e substituições (Portal da Transparência)
Dados faltantes	Critérios de escolha dos formadores; detalhamento do organograma; planilhas completas da SEDUC

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados institucionais (2024).

A organização metodológica realizada busca garantir transparência, coerência entre objetivos, procedimentos e análise. Os quadros demonstram a origem e natureza dos dados e a análise documental e bibliográfica sustenta a interpretação apresentada nos capítulos seguintes. A partir desse delineado, o capítulo a seguir apresenta a discussão teórica sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, fundamento necessário para as análises desenvolvidas neste estudo.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Para fundamentar a análise da formação continuada na perspectiva inclusiva, é necessário compreender o percurso histórico, conceitual e epidemiológico do TEA.

O TEA passou por diversas denominações ao longo do tempo, a fim de melhorar especificações e critérios, favorecendo um diagnóstico preciso e precoce. Já houve avanços significativos nas pesquisas sobre a condição, no entanto ainda não se sabe o que, definitivamente, causa o transtorno, se são causas genéticas, ambientais, sociais e, ou mesmo, multifatoriais (APA, 2023; OMS, 2019).

Nas últimas décadas, o TEA tem se mostrado um tema de grande relevância no âmbito global. De acordo com o relatório mais recente do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) (2025), verificou-se um crescimento significativo no número de diagnósticos: atualmente, 1 a cada 31 crianças nos Estados Unidos apresenta autismo, índice superior à estimativa anterior de 1 em cada 36. Esses dados evidenciam uma tendência de aumento contínuo da prevalência do transtorno, o que reforça a urgência de políticas públicas voltadas à inclusão e ao atendimento especializado.

A seguir, apresenta-se um gráfico elaborado por um médico brasileiro, a partir dos dados oficiais do CDC, que ilustra essa evolução.

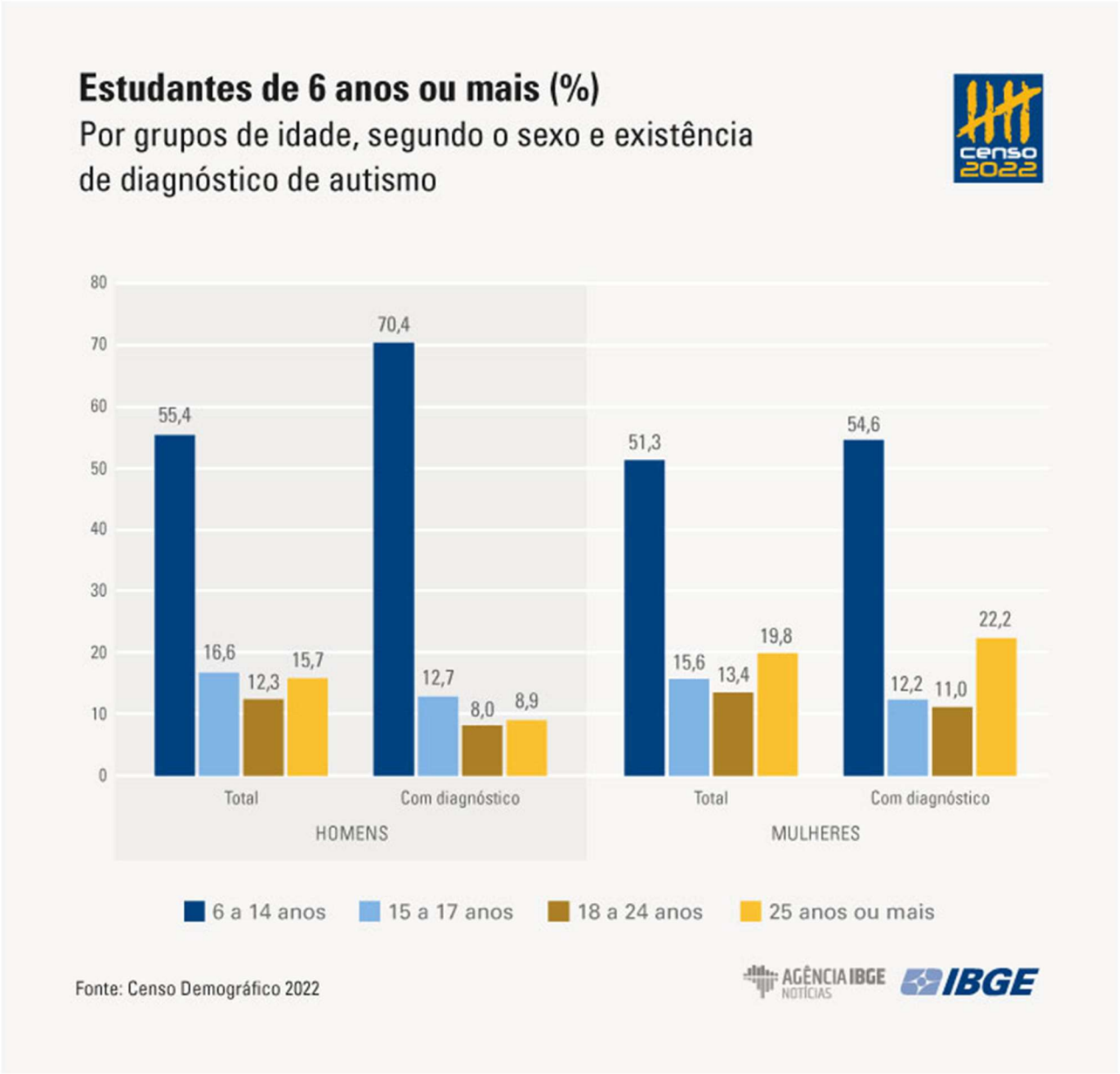
Gráfico 1 - Prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Estados Unidos

Fonte: Dr. Thiago Castro, Brasil (2025).

No Brasil, pela primeira vez, o Censo Demográfico de 2022 incluiu informações

específicas sobre o autismo e os resultados, divulgados em março de 2025, apontaram que aproximadamente 2,4 milhões de pessoas declararam ter recebido o diagnóstico da condição. A prevalência foi maior entre os homens (cerca de 1,5%) e 1 milhão de casos registrados entre mulheres. No gráfico abaixo, retirado do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível observar a distribuição do diagnóstico por idade e sexo (Brasil, 2025); tais informações serão analisadas com maior criticidade no decorrer da pesquisa.

Gráfico 2 – Prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil



Fonte: IBGE (2025).

A Classificação Internacional de Doenças atual (CID-11) entrou oficialmente em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2025. Ela trouxe algumas mudanças na diagnose do TEA, pois os

transtornos que faziam parte do Transtorno Global do Desenvolvimento — como o autismo infantil, Síndrome de Asperger e outros —, agora, ficam reunidos sob único diagnóstico, que é o do transtorno aqui estudado, com objetivo de simplificar a identificação e promover o melhor acesso ao serviço de saúde.

De acordo com a American Psychiatric Association (APA) (2023), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações e comunicação social recíproca e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são objetivamente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto cultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período do desenvolvimento, predominantemente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são graves o suficiente para causar prejuízos no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional e em outras áreas importantes e são, geralmente, uma característica generalizada do funcionamento do indivíduo, observável em todos os ambientes, podendo variar de acordo com o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos ao longo do espectro apresentam desde comprometimentos significativos no funcionamento intelectual e na linguagem (incluindo ausência ou limitações na comunicação verbal) até níveis elevados de funcionamento, com linguagem e bom desempenho cognitivo.

Um outro importante manual amplamente utilizado como referência na área da saúde mental é o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), elaborado pela APA (2023). O autismo faz parte de um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento, que compreendem condições com início no período do desenvolvimento, e o DSM-5-TR afirma que esses transtornos tipicamente se manifestam precocemente, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento ou por alterações nos processos cerebrais, o que acarreta prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. Abordagens dimensionais recentes para medir sintomas demonstraram diferentes graus de gravidade, com frequência sem ligação clara com o desenvolvimento típico, para algo que antes se pensava ser categoricamente definido. Portanto, para o diagnóstico de um transtorno, é necessária a presença tanto de sintomas quanto de prejuízos no funcionando.

Segundo a APA (2023), é frequente a ocorrência de mais de um transtorno de neurodesenvolvimento concomitantemente, isto é, indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar o transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual)

e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) também têm algum transtorno específico da aprendizagem. Esses quadros de neurodesenvolvimento, com frequência, associam-se a outras condições mentais e comportamentais com início na infância (por exemplo: transtornos da comunicação e o transtorno do espectro autista podem estar associados a transtornos de ansiedade; o TDAH pode estar associado ao transtorno de oposição desafiante; tiques podem estar associados a transtornos obsessivos-compulsivos). Em alguns distúrbios do neurodesenvolvimento, a apresentação clínica inclui comportamentos que são mais frequentes ou intensos — se comparados aos de crianças da mesma idade de desenvolvimento e gênero sem transtornos —, além de incluir carências e atrasos para alcançar certos marcos esperados na infância. Em vista disso, o DSM-5-TR prevê que apenas quando os déficits característicos na comunicação social são acompanhados de comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas é que o TEA pode ser diagnosticado (APA, 2023). Observa-se assim, que tanto o CID-11 quanto o DSM-5-TR apresentam concordância quanto às principais áreas afetadas pelo transtorno e à sua manifestação.

Tal manual ainda traz uma classificação de três níveis de suporte, exigindo: apoio, apoio substancial e apoio muito substancial; esses são especificados pela gravidade dos prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2023).

Enquanto o DSM-5-TR mantém essas classificações de nível de suporte do TEA, o CID-11 as retirou de seu manual, o que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2019), teve a intenção de facilitar o diagnóstico, evitando erros e simplificando a codificação. O diagnóstico é, então, feito e associado a algum prejuízo da linguagem funcional ou deficiência intelectual, representando, portanto, qual a necessidade de apoio do indivíduo.

Conforme a Lei nº 12.842, de 10 de junho de 2013, conhecida como a Lei do Ato Médico, apenas os médicos podem emitir um diagnóstico de autismo. No entanto, a participação e cooperação multidisciplinar é complementar e essencial para a precisão do diagnóstico. O autismo é um transtorno que se deve observar o comportamento do paciente e analisar informações trazidas pelos pais e professores, com isso, observa-se a importância dos relatórios educacionais para os profissionais da saúde.

Tais profissionais utilizam questionários protocolados, como a escala Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) — que é um instrumento de identificação precoce do TEA composto por 23 questões do tipo sim/não, as quais podem ser respondidas pelos responsáveis de crianças entre 16 e 30 meses de idade em consultas pediátricas.

Esse instrumento foi incluído no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no artigo 14,

inciso 5º, e prevê a obrigatoriedade da aplicação no Sistema Único de Saúde (SUS) a todas as crianças nos seus primeiros dezoito meses de vida, com a finalidade de facilitar a detecção de risco no desenvolvimento psíquico (Brasil, 1990).

De acordo com o site Autismo e Realidade (2019) a escala M-CHAT classifica as crianças em três níveis:

- **baixo risco** | pontuação de 0 a 2: há pouca chance de desenvolvimento de TEA, e não é necessária nenhuma outra medida. No caso de a criança ter menos de 24 meses, é preciso repetir a aplicação do teste.
- **risco moderado** | pontuação de 3 a 7: neste cenário, é importante que os pais participem da Entrevista de Seguimento (segunda etapa do M-CHAT-R/F), que reúne informações adicionais sobre indícios do distúrbio. Se, nesta etapa, o resultado for igual ou maior que 2, é um caso positivo e a criança deve ser encaminhada para um especialista. Se a soma das respostas ficar entre 0 e 1, é um resultado negativo para TEA, mas a criança deve fazer o teste novamente nas próximas consultas de rotina.
- **alto risco** | pontuação de 8 a 20: com este resultado, não é necessário fazer a Entrevista de Seguimento. Os pais devem marcar uma consulta com especialistas para a confirmação do diagnóstico e a avaliação do tratamento personalizado.

Esses testes visam ao diagnóstico precoce e acertado, para que se iniciem as intervenções antecipadas e multidisciplinares com essas crianças, proporcionando uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento. No contexto escolar, essas intervenções articulam-se às práticas pedagógicas e às políticas públicas de inclusão inserindo o debate no campo da inclusão escolar.

4 INCLUSÃO

A inclusão escolar refere-se ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas, tenham acesso, participação e aprendizado efetivos em escolas regulares, em igualdade de oportunidades e sem discriminação (Mantoan, 2015; Santillana, 2020). Trata-se de um conceito que vai além da presença física na sala de aula, abrangendo as adaptações das práticas pedagógicas, valorização da diversidade e a promoção de condições que permitam a participação plena de todas as crianças.

Quando se considera a educação de crianças com TEA, esse princípio implica garantir condições equitativas de escolarização e desenvolvimento, em consonância com os princípios constitucionais de não discriminação e direito à educação (Brasil, 1988). Embora existam políticas públicas que preveem diretrizes para a inclusão, estudos recentes indicam que sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação continuada de professores, à adequação das práticas pedagógicas e ao suporte institucional necessário (Brasil, 2022; Mantoan, 2015; Santillana, 2020). Nesse contexto, percebe-se que, apesar de sua base legal consolidada e das políticas públicas estruturadas, há lacunas na formação docente para atender às especificidades das crianças com TEA, o que evidencia a necessidade de aprimoramentos contínuos nas políticas de formação e capacitação profissional.

O Brasil (2023) reconhece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal às outras etapas, níveis e modalidades; os seus recursos, apoios e profissionais devem, também, ser garantidos a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao longo de todo o seu processo de escolarização. Também reitera o compromisso feito na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), reafirmando que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas em salas de aula comuns.

Em continuidade ao que foi discutido sobre a inclusão, desde a publicação da Declaração de Salamanca (1994), a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo as pessoas com Transtorno Global de Desenvolvimento, vem sendo amplamente discutida. Nela, foi proclamado que os sistemas educacionais deveriam ser desenhados e os programas educacionais implementados de modo a levar em conta a vasta diversidade de tais características e especificidades. Considerando esses princípios, percebe-se que, por meio de

estratégias pedagógicas adequadas, do atendimento educacional especializado e da mediação docente, é possível favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Atendendo a legislações em vigor, que garantem a educação de qualidade a todas as crianças com necessidades especiais, no ensino regular, a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), dentre outros documentos, asseguram o direito a todas as crianças a uma educação gratuita e de qualidade, que as inclua na sociedade, independentemente de terem ou não necessidades especiais.

Assim, percebe-se que a inclusão se fundamenta no princípio da igualdade; contudo essa abordagem tem se mostrado insuficiente. A igualdade, por si só, não contempla a diversidade e as singularidades de cada criança e adolescente. Torna-se necessária uma educação pautada na equidade, que ofereça mais àqueles que necessitam, por meio da elaboração de planos individualizados capazes de atender às especificidades de cada criança.

Por fim, compreende-se que a inclusão escolar, especialmente no atendimento a estudantes com TEA, demanda mais do que a garantia formal de acesso: exige práticas pedagógicas equitativas, formação continuada de professores e suporte institucional adequado. Tais ações, contudo, não se concretizam isoladamente, mas encontram respaldo em marcos legais que orientam e regulam a educação inclusiva no Brasil. Nesse sentido, a legislação educacional constitui-se como elemento estruturante para a efetivação da inclusão, sendo analisada no capítulo seguinte, destacando os documentos nacionais e municipais que norteiam essa política e os desafios ainda presentes na realidade escolar da rede municipal de Maringá.

5 LEGISLAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise de leis, decretos, diretrizes e conferências nacionais e internacionais que regulamentam a inclusão de crianças com deficiências no Brasil, com o objetivo de compreender o percurso histórico-normativo até o momento.

A análise realizada nesta pesquisa — a partir do levantamento de documentos legais e políticas educacionais, sobre o atendimento educacional a estudantes com deficiência no Brasil — evidencia que apenas nas últimas décadas do século XX a inclusão dessas pessoas passou a contar com maior institucionalização e financiamento governamental. Como demonstra a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205: "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Complementarmente, o art. 208, inciso III, dispõe que "o dever do Estado será efetivado por meio da garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Os referidos artigos consolidam a educação inclusiva como direito constitucional, saindo do campo assistencial para o campo das garantias fundamentais. No entanto, a previsão legal não assegura, por si só, a efetivação das condições pedagógicas necessárias à inclusão, especialmente no que se refere à formação continuada de professores.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994), ao reconvocar as "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" aprovadas pelas Nações Unidas em 1993, ratifica o compromisso dos Estados com a educação inclusiva no âmbito do sistema regular de ensino. O documento proclama que toda criança tem direito fundamental à educação e que os sistemas de ensino devem organizar-se para atender às necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular. Entre as orientações apresentadas, destaca-se que "no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas" (Brasil, 1994).

No Brasil, houve progressos importantes na consolidação desses direitos. Em 2012, foi criada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua execução, como o "incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis" (Brasil, 2012).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado;
> […]
> XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado […]; (Brasil, 2015).

Em 2020 a Lei Berenice Piana foi alterada para a inclusão da Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 (Lei Romeo Mion), que instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). O artigo 3º-A dessa lei dispõe que a carteira criada tem o objetivo de garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

A legislação nacional voltada à inclusão educacional estabelece diretrizes que orientam a atuação dos entes federativos em todas as esferas, contudo cabe a cada estado interpretar e adaptar essas normativas às suas realidades. Nesse sentido, Mori e Cerezuela (2021) evidenciam que as desigualdades regionais exercem impacto direto na qualidade do atendimento educacional especializado, o que reforça a urgência de políticas públicas articuladas e da oferta de formação continuada aos profissionais da educação. No Paraná, observa-se, nas últimas décadas, uma tentativa de alinhamento às políticas nacionais por meio da elaboração de legislações, planos estaduais de educação e estratégias direcionadas à garantia do direito à educação voltada à perspectiva inclusiva, contemplando, entre outros, os estudantes diagnosticados com TEA, conforme previsto no Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2015 a 2025 (Paraná, 2015).

O PEE do Paraná estabelece, entre suas metas, a promoção de políticas públicas intersetoriais voltadas às especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e demais transtornos globais do desenvolvimento, nele está prevista a implementação de medidas de atendimento educacional especializado que assegurem

condições de aprendizagem e participação, reafirmando o direito à educação como princípio fundamental (Paraná, 2015).

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Educacionais do Paraná (Paraná, 2018) ressaltam que a inclusão escolar deve ser avalizada em todas as etapas e modalidades de ensino. Não apenas garantindo o acesso, mas também assegurando a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes público-alvo da educação especial, reafirmando o compromisso do Estado com uma educação equitativa e inclusiva.

Mais recentemente, o Plano Plurianual (PPA) 2024-2027 (ação orçamentária 8373) do estado do Paraná reforça a continuidade dessas diretrizes ao prever ações do atendimento educacional especializado e a articulação intersetorial voltada à educação especial. Entre suas metas, destacam-se a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, o fortalecimento da formação continuada de professores, a garantia de recursos à especificidade das crianças com TEA (Paraná, 2023).

No entanto, por mais que o PPA 2024-2027 reforce princípios já previstos no PEE 2015-2025, ainda permanecem desafios relacionados à efetivação dessas políticas no que se refere à inclusão de crianças com TEA. Mori e Cerezuela (2021) apontam que persistem lacunas na disponibilização de recursos humanos especializados, na articulação entre educação, saúde e assistência social, assim como na oferta de formação continuada para professores. Dessa forma, observa-se que embora o estado do Paraná avance na elaboração de legislações e planos educacionais voltados à inclusão, a concretização dessas políticas ainda encontram barreiras estruturais e operacionais que exigem esforços intersetoriais para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

A efetivação das políticas públicas inclusivas não se limita ao âmbito federal e estadual, ela se estende ao espaço municipal, encontrando desafios da escolarização de estudantes com deficiência e TEA, Mantoan (2015) ressalta que a escola regular tem papel central na garantia do direito à educação, devendo assumir práticas pedagógicas que viabilizem condições de aprendizagem e participação efetiva. Essa perspectiva exige das redes municipais a criação de mecanismos de apoio, formação docente e articulação intersetorial, de modo a atender ao aumento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, Maringá apresenta avanços, como a Lei nº 10.024, de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de dez anos. Esse plano está em consonância com as leis federais e estaduais referentes à educação de pessoas com deficiência, também define estratégias específicas voltadas para a formação continuada de professores, a acessibilidade e o atendimento de estudantes com TEA (Maringá, 2015). Assim sendo, o

município exemplifica como a legislação inclusiva pode ser apropriada e implementada em nível local, dialogando com os desafios concretos de sua rede de ensino. Em sua Meta 4, é estabelecida a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, garante-se um sistema educacional inclusivo, por meio de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Maringá, 2015).

Dentre as estratégias, destacam-se:

> 4.9) Promover estudos e formação continuada voltados para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação;
> 4.10) Possibilitar o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
> 4.11) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar aos alunos com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, seja na Educação de Jovens e Adultos ou na continuidade de sua vida escolar, as pessoas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
> [...]
> 4.18) Promover formações específicas, na área da Educação Especial, para professores e demais profissionais que atendam às pessoas com necessidades especiais;
> 4.19) Ampliar ações à Educação Inclusiva, apoiando os profissionais desta área, a fim de que o aprendizado se torne algo efetivo; [...]

Embora o Plano Municipal de Educação apresente estratégias específicas voltadas à formação continuada e à inclusão, a efetividade dessas ações depende da materialização orçamentária, da organização institucional e da continuidade das políticas públicas para além das mudanças de gestão.

Dessa forma, observa-se que, ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou no estabelecimento de um compromisso com a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Esse compromisso está expresso na Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como direito de todos (Brasil, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, que propicia atendimento educacional

especializado (Brasil, 1996); na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); bem como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos promovem o acesso à escolarização e evidenciam que a efetivação da inclusão depende da consolidação de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.

Conclui-se, por fim, que, no caso da rede municipal de ensino de Maringá, existe consonância com as diretrizes nacionais e estaduais, materializada em documentos como o Plano Municipal de Educação 2015–2025 (Maringá, 2015) e nas normativas da Secretaria Municipal de Educação que regulamentam o atendimento educacional especializado. Contudo, a existência de normativas não garantem, por si só, a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a efetivação dessas diretrizes e normativas depende da organização institucional, da continuidade das políticas públicas e, sobretudo, da formação continuada dos educadores, da valorização profissional e condições adequadas de trabalho, visando promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, com base em uma educação de equidade e respeito às diferenças. É nesse ponto que a discussão sobre a formação continuada se torna central para compreender os limites e possibilidades da política inclusiva na rede municipal de Maringá.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este capítulo discute a formação continuada dos professores da rede municipal de Maringá na perspectiva inclusiva, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, articulando fundamentos teóricos da formação docente aos desafios concretos vivenciados pelas escolas diante do aumento significativo de matrículas de crianças com TEA.

6.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E DA DEFECTOLOGIA

Ao se falar de formação continuada de professores, especialmente no campo da educação inclusiva, é relevante trazer como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski. Em sua obra "Problemas da defectologia" (Vigotski, 2021), são discutidos importantes subsídios para compreender o processo educativo das crianças com deficiências e transtornos do espectro autista, destacando o papel social da escola e a mediação pedagógica na superação das limitações biológicas. Nesse sentido, o autor afirma que "a investigação das funções psíquicas superiores, no processo de desenvolvimento, convence-nos de que elas têm uma origem social, tanto na filogênese quanto na ontogênese" (Vigotski, 2021, p. 198), evidenciando que o desenvolvimento humano é socialmente constituído.

Vigotski (2021) propõe que os estudantes sejam trabalhados em sua totalidade e potencialidade, que a deficiência não deve ser vista como incapacidade ou sentença de exclusão, mas como uma condição que deve ser compensada por meios sociais, culturais e educativos. Ao tratar da gênese das funções psíquicas superiores, o autor assim esclarece:

> Portanto, quando se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que a cerca (Vigotski, 2021, p. 209).

Essa compreensão reforça que a aprendizagem deve ser mediada pelo professor, o qual deve ser capaz de identificar e criar possibilidades para trabalhar nas zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo o avanço das funções psicológicas superiores. Conforme complementa o autor, "do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a cercam e de sua experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual" (Vigotski, 2021, p. 210).

Sendo assim, é relevante que a formação contínua seja fundamentada em construção de práticas pedagógicas mediadas com intencionalidade educativa e no conhecimento do desenvolvimento humano pelas interações sociais e culturais. Nessa direção, Vigotski (2021, p. 217) adverte que "é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, inversamente, a luta contra as dificuldades na atividade coletiva é legítima, frutífera e promissora", o que reforça a centralização da ação pedagógica na reorganização do desenvolvimento. Por isso, a formação docente valoriza o papel ativo do professor na promoção da aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com TEA.

Mori e Cerezuela (2021) reforçam que, para uma política efetiva da educação inclusiva no Brasil, a qualidade da formação dos professores é de grande importância, tanto a inicial quanto a continuada. Nesse sentido, uma formação fragilizada, marcada pela ausência de referenciais teóricos consistentes e de programas estruturados de formação docente continuada, constitui um dos entraves à consolidação da educação inclusiva. Dessa forma, a obra de Vigotski traz uma consolidação teórica para orientar formações que articulem ciência, prática pedagógica, compromisso social e cultural.

Adotando tal perspectiva histórico-cultural, o aperfeiçoamento profissional docente passa a ser um espaço que vai além da transmissão de técnicas e estratégias e se solidifica em um processo de reflexão crítica, no qual os docentes são desafiados a compreenderem as especificidades das crianças, a planejarem intervenções pedagógicas intencionais e a serem mediadores do aprendizado para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vigotski alerta que "as consequências de uma educação incorreta alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança retardada do que da normal" (Vigotski, 2021, p. 221), o que enfoca a responsabilidade formativa da escola e dos sistemas de ensino.

Partindo da ideia de que o desenvolvimento humano é socialmente mediado e que a atuação do professor é de promover a aprendizagem significativa, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e demais autores oferecem fundamentos essenciais para a qualificação docente contínua, porém, para que essa aprendizagem se efetive, é preciso compreender como a qualificação docente tem sido organizada e quais desafios ainda se colocam à sua efetivação, principalmente na inclusão de crianças com TEA.

Com essa reflexão o próximo subcapítulo é dedicado à análise dos fundamentos e desafios da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com José Carlos Libâneo (2017), formação continuada de professores constitui-se como um processo de atualização e aprofundamento das práticas adquiridas na formação inicial, permitindo ao docente aprimorar continuamente seus conhecimentos, seu próprio processo de aprendizagem e desenvolver-se profissionalmente ao longo de sua carreira. Nessa perspectiva, é fundamental compreender que o exercício da docência envolve mediação intencional entre conhecimentos, métodos e objetivos educacionais. Ainda conforme o autor (2017, p. 28), "o processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino."

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, essa mediação assume papel central no desenvolvimento humano, pois, como Vigotski (2007) afirma, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento ao organizar situações pedagógicas que possibilitem ao estudante avançar para além de seu nível de desenvolvimento real. Diante disso, o autor esclarece que "a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã — ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vigotski, 2007, p. 98).

Essa compreensão evidencia que o papel do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização intencional de intervenções que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Assim, a formação continuada torna-se imprescindível para atender às demandas da educação inclusiva, que exige competências específicas para o acolhimento de estudantes com diferentes especificidades educacionais, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2015; Mantoan, 2015).

Entretanto, a análise realizada nesta pesquisa sobre formação continuada na rede municipal de Maringá evidencia que, mesmo que as diretrizes legais estabeleçam a obrigatoriedade da formação continuada e mostre a necessidade de práticas inclusivas, nem sempre essas formações acontecem de modo sistemático e articulado com a prática. Em alguns casos, os dados analisados indicam que essas formações ficam no campo demasiadamente técnico e centrado em estratégias de manejo comportamental, sem aprofundamento teórico consistente e condizente com a prática. Um dos maiores desafios nas formações continuadas é efetivá-la como política pública, transformando princípios legais em processos formativos contínuos e estruturantes, em articulação com a necessidade entre teoria e prática no desenvolvimento profissional docente (Libâneo, 2017).

A literatura destaca que a formação inicial não é suficiente, sendo fundamental o investimento em formações capazes de articular teoria e prática para promover um aprendizado

que contemple a educação escolar inclusiva (Libâneo, 2017; Vigotski, 2007).

No âmbito da inclusão escolar, a formação continuada tem uma relevância ainda maior, e Dambros, Hessmann e Fellini (2021) destacam que as políticas públicas educacionais brasileiras estabelecem diretrizes para a garantia do direito à educação e elas demandam dos professores competências específicas para lidar com as singularidades dos estudantes, especialmente aqueles que são o público-alvo da educação especial. Assim, a formação continuada deve possibilitar ao professor não apenas a apropriação de conhecimentos técnico-pedagógicos, mas também a compreensão crítica dos determinantes históricos e sociais que estruturam a escola.

Segundo Nunes (2020) — que realizou uma pesquisa de campo com professores do fundamental I, no Município de Uberlândia/MG — mesmo quando esses docentes recebem formação inicial adequada, é necessária a formação contínua e esse processo pode ocorrer por meio de encontros coletivos voltados ao estudo teórico, à análise das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de pesquisas, possibilitando momentos de partilhas de experiências e de alinhamento teórico. A pesquisa de Nunes também evidenciou a importância da participação de professores em sindicatos, comissões, fóruns de discussão, reconhecendo esses espaços como relevantes para o desenvolvimento profissional docente. Contudo, essa participação não depende exclusivamente do interesse ou da iniciativa individual do professor, mas também de condições objetivas de trabalho que a possibilitem. Aspectos como jornadas extensas, atuação em mais de uma instituição, baixos salários, sobrecarga de atividade se limitações de tempo podem dificultar o envolvimento dos professores em espaços coletivos de formação, estudo e debate, evidenciando a necessidade de políticas públicas que favoreçam sua valorização e desenvolvimento profissional.

Outro aspecto levantado pela autora refere-se à valorização do professor enquanto sujeito integral, o que pressupõe acesso não apenas à educação e ao conhecimento, mas também a espaços de arte, cultura, esporte e lazer, que igualmente colaboram para seu desenvolvimento humano e profissional. Para que isso ocorra, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que viabilizem condições dignas de trabalho e de formação, garantindo igualdade de oportunidades a todos os educadores.

Nesse sentido, autores, como Saviani (2011) e Barroco (2016), enfatizam que a formação docente deve superar perspectivas meramente adaptativas ou tecnicistas, ela deve ser emancipatória. Para os autores, o professor — além de mediador no processo de aprendizagem — deve ser promotor de desenvolvimento humano integral.

No mesmo sentido, Dambros, Hessmann e Fellini (2021) destacam que Vigotski

desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural em um momento caótico de destruição e miséria na Rússia, após a Revolução Russa em 1917; em tal período, surgiu a necessidade de formar pessoas com capacidades de planejar ações e dominar a totalidade do processo produtivo em um projeto coletivo. Barroco (2007) acrescenta que essas circunstâncias possibilitaram o desenvolvimento de uma psicologia e de uma educação revolucionária, direcionadas tanto a pessoas com deficiência quanto sem.

Ainda, conforme Dambros, Hessmann e Fellini (2021), ao analisarem Leontiev (1978), a educação é compreendida como proposta de movimento histórico voltada à máxima humanização dos indivíduos, constituindo-se como um processo vinculado à apropriação do desenvolvimento histórico das aptidões humanas. Dessa maneira, destaca-se que o homem não nasce dotado das aquisições históricas produzidas pelas gerações anteriores, mas que essa apropriação ocorre por meio da relação com o mundo e da mediação com o outro.

Nessa perspectiva, Leontiev (2019) evidencia que o desenvolvimento psíquico está diretamente relacionado às atividades socialmente organizadas e afirma que “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2019, p. 65).

Se a atividade principal organiza o desenvolvimento psíquico, como aponta Leontiev, então as atividades pedagógicas e as propostas de formação da rede municipal precisam assumir caráter ininterrupto e intencional. Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ser estruturada, sequencial e articulada às demandas concretas das instituições educacionais, favorecendo a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional dos docentes. No contexto da presente pesquisa, essa compreensão se aplica à realidade do município de Maringá, especialmente diante do aumento significativo de matrículas de estudantes com TEA. Formações isoladas ou desconectadas da prática cotidiana tendem, conforme apontam os estudos analisados, a produzir impactos limitados no trabalho docente, reduzindo seu potencial transformador.

Compreende-se, portanto, que o ser humano é individual e tem suas especificidades, tendo conhecimento e habilidades adquiridas individualmente, entretanto construída socialmente. Dessa forma, as formações continuadas devem favorecer espaços colaborativos nos quais os docentes possam planejar, refletir e produzir conhecimento coletivamente, fortalecendo práticas pedagógicas intencionais e socialmente mediadas, capazes de promover avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Vigotski (2007) também aponta que os educadores precisam ser mais conscientes e

flexíveis, criando ambientes de aprendizagem que vão além da simples transmissão de conteúdo. A ênfase deve estar na colaboração, no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento.

Assim, os referenciais teóricos e os documentos analisados nesta pesquisa evidenciam que processos de formação continuada organizados de forma coletiva, humanizada, crítica , estruturadas em grupos de estudo com partilhas de experiências e produção de conhecimento demostram maior potencial para fortalecer o desenvolvimento profissional docente e favorecer práticas inclusivas, não podendo se restringir a capacitações pontuais. Dessa forma se ampliaria as diretrizes de qualificação e capacitação previstas no Plano Plurianual (PPA) do Munícipio de Maringá 2022–2025 (Maringá, 2021), ao indicar possibilidades para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada do Rede Municipal.

No cenário da rede municipal de Maringá, que se tem criações de cargos e normativas específicas, como o formador educacional, torna-se ainda mais relevante que a formação continuada seja compreendida como política estruturante e não como ação complementar. A construção de uma cultura inclusiva exige articulações entre teoria, prática pedagógica e gestão educacional, superando modelos formativos centrados apenas em demandas emergenciais. Dessa forma as formações devem favorecer reflexões críticas, capazes de promover mudanças efetivas nas práticas docentes e na organização escolar.

A Psicologia Histórico-Cultural tem oferecido suporte teórico relevante nesse processo. Facci, Leonardo e Gumiero (2010) ressaltam que, ao compreender a escola como espaço de mediação entre os saberes historicamente construídos e os estudantes, é possível vislumbrar estratégias que promovam a apropriação efetiva do conhecimento, colaborando para a formação de novas gerações de forma intencional e sistematizada.

Dessa forma, as reflexões apresentadas até aqui mostraram que a formação contínua de professores é um processo complexo, que envolve dimensões teóricas, práticas e políticas. No entanto, para compreender sua efetividade, é necessário observar como tais diretrizes se materializam no contexto da rede municipal de ensino de Maringá, na qual o desenvolvimento profissional docente assume papéis específicos, principalmente pela criação do cargo de formador educacional e pelas normativas que buscam articular as políticas inclusivas federais e estaduais às necessidades da rede municipal. O próximo subcapítulo, portanto, discute sobre tal qualificação no contexto de Maringá, apontando avanços, limitações e perspectivas.

6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ

No âmbito municipal, o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Maringá (Maringá, 2020) constitui um instrumento normativo e pedagógico que organiza as práticas escolares da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018). Esse documento busca garantir a aprendizagem de todos os estudantes, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva e com o direito de acesso preferencialmente em salas regulares de ensino, permanência e desenvolvimento, incluindo as crianças público-alvo da educação especial, entre eles as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a legislação brasileira passou a seguir suas orientações, incluindo o direito de acesso e permanência a todas as crianças em salas regulares, incluindo as com deficiência. Esse cenário foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2008).

Posteriormente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) tornou obrigatória a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Essa normativa impactou diretamente os municípios, já que o número de matrículas na educação básica cresceu de maneira significativa. Segundo Kassar (2019, *apud* Maringá, 2020) entre 2006 e 2017, o Paraná registrou um aumento de 46% no número de crianças público-alvo da educação especial incluídos em salas comuns. Em Maringá, especificamente, entre 2012 e 2018, esse número duplicou, reforçando a urgência da formação continuada como estratégia central para assegurar práticas pedagógicas inclusivas.

Ao tratar da formação continuada de professores, o currículo municipal reconhece a necessidade de processos contínuos de estudo, reflexão e atualização docente, articulando teoria e prática. Nesse sentido, a política curricular de Maringá enfatiza que a atuação docente deve estar fundamentada em princípios de equidade e respeito à diversidade, compreendendo que a inclusão não se resume ao acesso, mas envolve a criação de condições concretas para a aprendizagem significativa, afirmando é necessário mais do que leis, que é preciso, também, que haja a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

É importante destacar que o currículo de Maringá dialoga com as políticas públicas de formação continuada, estabelecidas no Plano Municipal de Educação (Maringá, 2015) e em diretrizes nacionais, ao preconizar a valorização do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e como sujeito que também aprende no coletivo. Assim, a formação continuada aparece como requisito indispensável para que o professor desenvolva

competências teóricas e metodológicas capazes de promover a aprendizagem de estudantes, incluindo os com TEA, evitando práticas excludentes ou meramente adaptativas.

Atualmente, na rede de Maringá, está em vigor o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério de 2015, que coloca o papel do formador educacional como figura central na consolidação da formação continuada. Segundo o documento, essa função deve ser exercida por profissionais efetivos e estáveis do quadro do Magistério Municipal, incluindo professores, supervisores e orientadores educacionais, que possuam formação em Licenciatura Plena e titulação em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu em Educação (Maringá, 2015). Esse profissional atua como mediador entre a Secretaria de Educação e os professores, com atribuições que vão além de atividades técnicas ou administrativas, abrangendo a organização e a coordenação de processos formativos capazes de articular teoria e prática. Entre suas principais responsabilidades, destacam-se: o planejamento, execução e avaliação de atividades de capacitação e aperfeiçoamento; a sistematização de dados relativos ao educando para subsidiar os professores; o assessoramento pedagógico às unidades escolares; a promoção e coordenação de processos de formação em serviço; a elaboração de materiais de apoio, como apostilas e jogos pedagógicos; a realização de visitas técnicas e acompanhamento pedagógico; e a análise e proposição de recursos didáticos. Além disso, compete ao formador educacional coordenar estudos teórico-práticos, planejar e avaliar atividades bimestrais, elaborar simulados para acompanhamento do desempenho das crianças e tabular resultados, fornecendo devolutivas às escolas com orientações para a melhoria das práticas docentes (Maringá, 2015).

Sendo assim, observa-se que o formador educacional possui uma abrangente área de atuação, que combina atribuições pedagógicas, administrativas e avaliativas. Se, por um lado, atuar como um profissional multifuncional possibilita uma atuação ampla e integrada no âmbito da rede municipal, por outro, pode representar uma sobrecarga de responsabilidades que compromete a centralidade da formação continuada como espaço de reflexão crítica e transformação pedagógica. A multiplicidade de tarefas, que vai desde a elaboração de relatórios e organização de eventos até a análise de materiais didáticos, tende a fragmentar o tempo destinado ao acompanhamento sistemático dos professores, reduzindo o potencial formativo desse profissional.

Além da organização das atribuições do formador educacional, é necessário refletir sobre a concepção da formação continuada ofertada. Como afirma Libâneo (2017, p. 27), “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Nessa perspectiva quando as ações formativas se restringem a

encontros pontuais, transmissivos ou voltados apenas ao cumprimento de demandas imediatas da rede, tornam-se insuficientes para promover mudanças consistentes nas práticas pedagógicas. Em contrapartida, formações estruturas, contínuas, articuladas à prática docente e fundamentadas em referenciais teóricos favorecem processos de reflexão crítica e aprendizado e desenvolvimento profissional. Portanto, ainda que o Plano de Cargos (Maringá, 2015) reconheça o formador educacional como figura estratégica, é pertinente problematizar a distribuição de suas funções, de modo a priorizar ações voltadas ao fortalecimento da prática pedagógica inclusiva e à garantia de condições de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Para que o cargo de formador educacional se alinhe às políticas públicas de formação docente inclusiva, seria necessário estruturar um programa de formação continuada sequencial e articulado, evitando encontros isolados e promovendo aprofundamento progressivo de conteúdos e metodologias (Libâneo, 2017). Além disso, a atuação do formador deveria ser pautada pela intersetorialidade, integrando saberes de pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas educacionais, nutricionistas e outros profissionais, de modo a oferecer suporte teórico e prático aos professores regentes, de apoio e de área (Vigotski, 2007; Leontiev, 1978, *apud* Dambros, Hessmann e Fellini, 2021). Com essas mudanças, o formador educacional poderia fortalecer sua função estratégica na construção de uma educação inclusiva efetiva, promovendo a aprendizagem de todas as crianças, especialmente daquelas que apresentam necessidades educacionais específicas, como os estudantes com TEA (Brasil, 2015; Maringá, 2015).

A análise realizada neste capítulo aborda a formação continuada de professores como elemento estratégico para efetivação da inclusão escolar, especialmente no que se refere ao atendimento educacional de crianças com TEA. No entanto, a partir dos estudos consultados, é possível verificar que os professores ainda enfrentam desafios formativos para lidar com as especificidades do processo ensino e aprendizagem de estudantes com TEA. Essa lacuna na formação continuada compromete a efetividade das políticas públicas, visto que a legislação, por si só, não garante a transformação da realidade escolar sem o devido investimento em formação sistemática e crítica.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a formação continuada pode ser compreendida pela necessidade de considerar a mediação como objeto central do processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (2007) já considerava que o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas em contextos sociais mediados, nos quais o professor desempenha papel essencial na aprendizagem. Assim, a falta do aperfeiçoamento profissional docente impede que o professor se constitua como mediador efetivo do processo educativo, limitando a inclusão a

uma prática formal ou burocrática.

Com isso, observa-se a necessidade de mudança de paradigma, da igualdade para a equidade, compreendendo que não basta apenas garantir o acesso das crianças com TEA à escola regular, disponibilizando acesso igualitário, é importante criar condições para que sua permanência e aprendizagem sejam asseguradas, respeitando sua especificidade. Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, mediada pela atividade estruturada e socialmente organizada, dessa forma a formação deve ser: dar instrumentos para que o professor atue de forma a garantir práticas inclusivas, e não excludentes dentro de espaços ditos irrestritos.

Portanto, nota-se a urgência da consolidação de políticas públicas de formação continuada de caráter contínuo e sólido, articulando teoria e prática de forma crítica e transformadora. Como aponta Libâneo (2017), a formação deve estar vinculada às demandas concretas da escola e as especificidades das crianças, permitindo ao professor refletir sobre sua prática e transformá-la continuamente. Nesse movimento dialético entre teoria e prática, mediado pela reflexão crítica, será possível avançar em direção a uma educação inclusiva de fato, que, além de acolher, garanta o desenvolvimento pleno das crianças com TEA no município de Maringá.

Para a análise da formação continuada na rede municipal de Maringá, foram examinados o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Maringá (2020), o Plano Municipal de Educação (2015), o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal (2015), legislações municipais e documentos institucionais referentes às formações ofertadas aos professores no período de 2020 a 2025. Esses documentos foram disponibilizados no portal da transparência e pela Secretaria Municipal de Educação por meio de canais institucionais, constituindo materiais de ampla circulação entre os profissionais da educação. A análise concentrou-se nas temáticas, na organização e nas características das formações ofertadas, permitindo identificar potencialidades e lacunas na política municipal de formação continuada.

7 DISCUSSÃO

Conforme já discutido, a formação continuada de professores é elemento estratégico para efetivação da inclusão escolar, especialmente diante da especificidade e complexidade que envolve o atendimento educacional de crianças com TEA. A ampliação do acesso dessas crianças às classes regulares da rede municipal de Maringá mostra avanços no campo do direito à educação, ao mesmo tempo que tensiona a organização do sistema educacional e o trabalho dos professores.

Com isso, a análise dos dados institucionais revela que o aumento expressivo das matrículas de estudantes com TEA deve ser compreendido não como um dado quantitativo, mas como um fenômeno que impacta as condições de trabalho dos professores, a organização pedagógica das unidades escolares e a efetividade das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão. Dessa forma a formação continuada deve ser compreendida como política pública estruturante, não como ação pontual ou compensatória.

A partir desses dados pode-se observar como a expansão da demanda por inclusão tem impactado a organização da rede municipal, as práticas pedagógicas e a atuação dos docentes, o que possibilita identificar avanços institucionais e, ao mesmo tempo, desafios ainda presentes na consolidação de políticas públicas efetivas para a educação inclusiva de crianças com TEA nas salas regulares da rede de Maringá.

Analisando sob a perspectiva das políticas públicas, esses desafios indicam uma assimetria entre a ampliação do acesso à escolarização e a oferta de condições de acesso a condições materiais, formativas e institucionais necessárias para garantir a permanência e a aprendizagem de qualidade aos estudantes com TEA. O processo de formação continuada tem que acompanhar a complexidade das demandas presentes no cotidiano escolar.

A Tabela 3, apresenta dados referentes à estrutura da rede municipal de Maringá em setembro de 2024, contemplando escolas, CMEIs, números de matrículas, estudantes da educação especial com laudo de TEA e quantidade de professores em atuação. Esses dados permitem compreender a dimensão da rede e o impacto da inclusão escolar de crianças com TEA no sistema educacional.

Tabela 3 - Estrutura da rede municipal de educação de Maringá (2024)

Indicadores	Escolas	CMEIs	Total
Quantidade de instituições	52	64	116
Matrículas Gerais	17.282	13.466	30.748

Indicadores	Escolas	CMEIs	Total
Crianças com direito a professor de apoio em sala	825	624	1.449
Professores 20h	2.152		2.152
Professores de apoio concursados	296		296
Professores de apoio (incluindo hora suplementar)	891		891

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).
Nota: dados fornecidos pela SEDUC.

Essa tabela evidencia a proporção da rede municipal de Maringá e sinaliza o impacto do número de discentes com TEA que têm direito a professor de apoio em sala, exigindo estratégias formativas consistentes para os docentes. O total de 1.449 estudantes com necessidades educacionais especializadas é um número que representa uma demanda significativa para atendimento educacional especializado e para a organização pedagógica das unidades escolares, especialmente nas práticas pedagógicas, mediações e acompanhamento dos processos de aprendizagem.

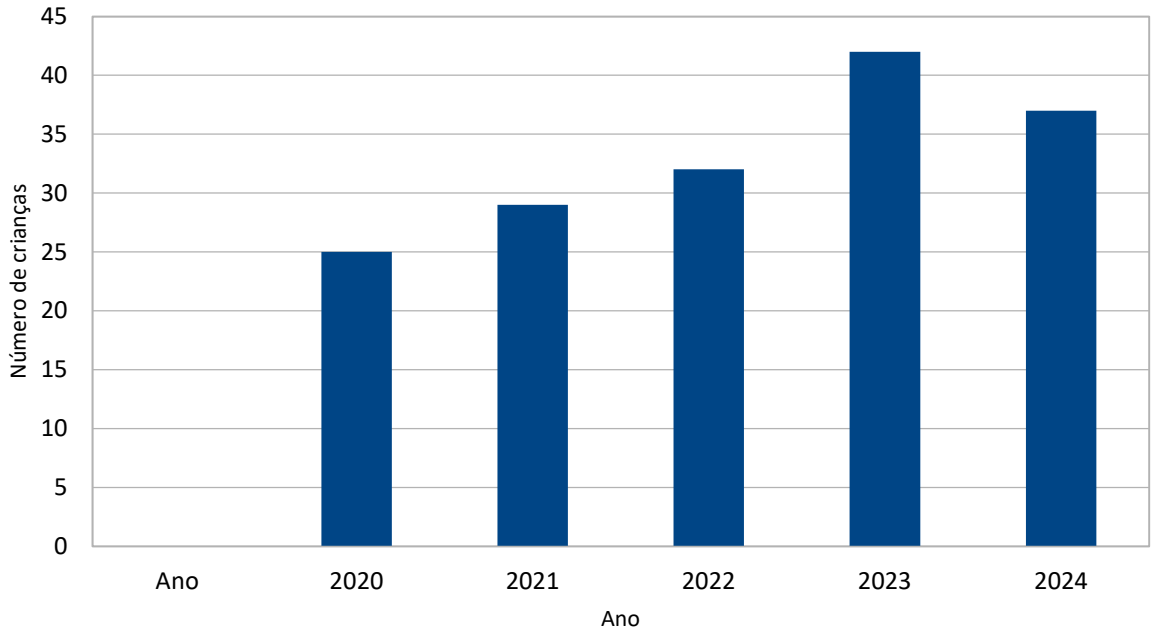
Outro ponto a ser considerado é que esses números não se mantêm estáveis, visto que dados apontam para uma instabilidade no quadro de professores de apoio em sala, pois alguns profissionais concursados têm solicitado exoneração, tanto os que ingressaram recentemente quanto os que já estavam no quadro de servidores. Essa inconstância, mesmo que sutil, no quadro docente pode ser compreendida como efeito das condições de trabalho e da insuficiência de políticas públicas de suporte e qualificação permanente, principalmente diante das demandas impostas ao atendimento de crianças com TEA nível de suporte 3.

Conforme aponta Mantoan (2003), a ausência de preparo adequado para lidar com as particularidades e complexidades das situações escolares inclusivas pode gerar sentimento de insegurança e desmotivação entre os docentes, prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico e a efetividade das práticas inclusivas. Com isso, os dados analisados confirmam a literatura ao evidenciar que a inclusão escolar, quando não sustentada por processos formativos sistemáticos, tende a recair sobre o professor, ampliando a sobrecarga e fragilizando a permanência desses profissionais na rede.

Sendo assim, os dados analisados permitem compreender não apenas o crescimento das matrículas, mas os impactos sobre a organização da rede municipal e sobre o trabalho docente, revelando a necessidade de políticas públicas de formação continuada estruturadas,

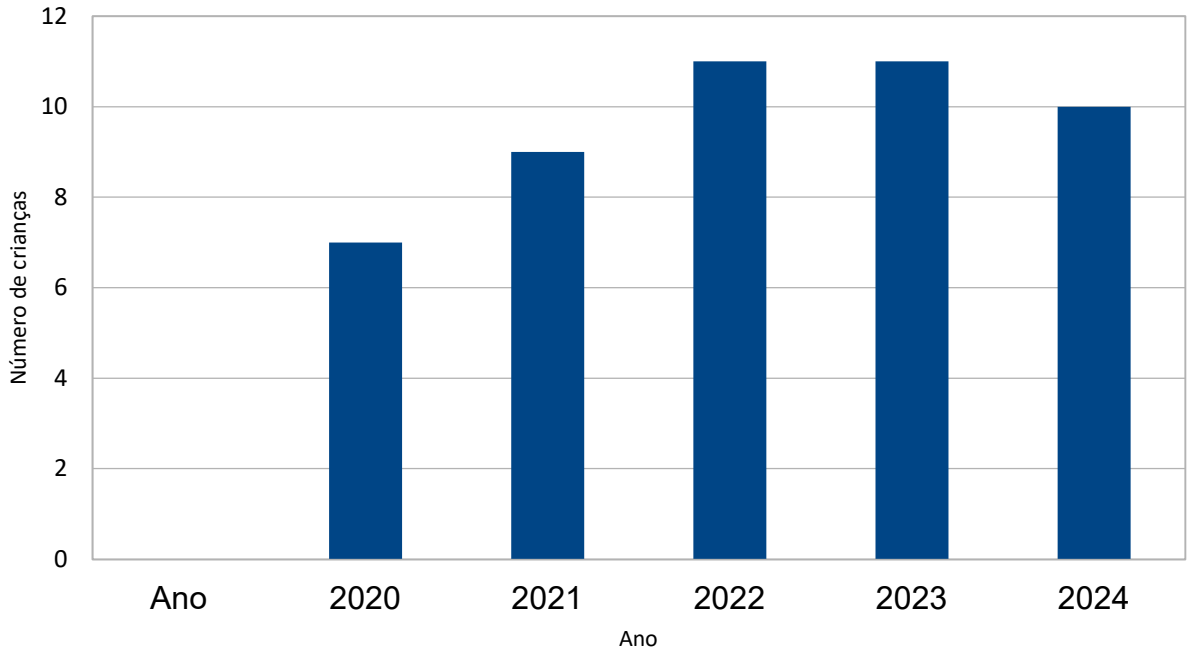
permanentes e coerentes com a complexidade que é a inclusão.

Gráfico 3 - Número de crianças com laudo de TEA na Escola Municipal Rosa Palmas Planas (2020–2024)



Fonte: elaborado pela própria autora (2025).
Nota: dados fornecidos pela Secretaria da Escola Municipal Rosa Palmas Planas, 2024.

Gráfico 4 - Número de crianças com laudo de TEA no CMEI Maria Dona Ferraz (2020–2024)



Fonte: elaborado pela autora (2025).
Nota: dados fornecidos pela Secretaria do CMEI Maria Dona Ferraz, 2024.

Esses resultados evidenciam o aumento de matrículas de discentes com TEA, esse

movimento acompanha a tendência indicada pelo CDC (2025), que registra aumento expressivo nos diagnósticos de autismo nos Estados Unidos. Dessa forma ressalta-se a importância da capacitação continuada como estratégia para garantir que os professores estejam preparados para lidar com as especificidades dessas crianças, promovendo práticas inclusivas efetivas. Os dados locais e indicadores internacionais reforçam que o fenômeno observado na rede municipal de Maringá não é isolado, mas parte de um contexto mais amplo que pede respostas efetivas das políticas públicas educacionais.

O crescimento das matrículas em salas regulares da rede municipal de Maringá de estudantes com TEA demonstra o desafio de consolidar práticas pedagógicas inclusivas. Conforme discutido por Mantoan (2003), a falta de preparo adequado gera insegurança e desmotivação entre os professores, o que impacta diretamente na continuidade e na efetividade das ações inclusivas. Nos últimos cinco anos, a análise de dados disponíveis no Portal da Transparência do município de Maringá — realizada nesta pesquisa — indica a ocorrência de exonerações de professores regentes e professores de apoio em sala, sendo que, em alguns casos, houve pedidos de exoneração no mesmo dia que assinaram a posse. Esses dados, ainda que não sistematizados quantitativamente, constituem um indicativo relevante das tensões vivenciadas nas salas de aulas frente às exigências da inclusão.

Esses dados deixam margens com a indagação se a sobrecarga e a falta de suporte institucional estejam levando profissionais a desistir de suas funções, dessa forma as políticas públicas precisam considerar não apenas o acesso à escola, mas também as condições objetivas de permanência e a formação dos professores de apoio em sala, como uma política estruturante articulada às demandas reais da rede municipal de Maringá.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorrem em interação social e por meio de mediações simbólicas (Vigotski, 1997). Dessa forma, a formação do professor precisa possibilitar que compreenda a criança com TEA como sujeito em desenvolvimento e aprendizagem, necessitando de práticas pedagógicas que envolvam intencionalidade, organização do ensino e mediações adequadas às necessidades do estudante. A falta de tais mediações tem impactos diretamente na qualidade da inclusão, como já provado com as informações citadas neste estudo.

Diante disso, a formação continuada se solidifica como elemento central para a superação desses desafios. No entanto, não se trata apenas de promover formações pontuais, mas sim de garantir processos permanentes, críticos e contextualizados, que articulem teoria e prática e forneçam aos professores instrumentos como o conhecimento para lidar com comportamentos disruptivos, falta de interesse nas atividades e dificuldade no aprendizado das

crianças com TEA. Essa compreensão reforça a necessidade de a formação ininterrupta ser uma política pública de médio e longo prazo, e não com ações de gestão como resposta emergencial às demandas colocadas na inclusão.

A análise dos dados da rede municipal de Maringá permite concluir que a expansão das matrículas de estudantes com TEA representa um avanço em termos de acesso e garantia do direito à educação em escolar regular. Contudo, essa expansão não tem sido acompanhada, na mesma medida, por políticas públicas capazes de sustentar o trabalho pedagógico inclusivo e essa lacuna demonstra os limites na implementação das políticas educacionais, sobretudo no que se refere à formação docente e às condições de trabalho.

As evidências levantadas nesta pesquisa indicam que a formação continuada ofertada pela SEDUC está em defasagem de sistematização, aprofundamento teórico e de alinhamento às necessidades concretas dos professores que atuam com estudantes com TEA, reforçando a necessidade de revisão das políticas vigentes.

A análise das formações continuadas ofertadas pela SEDUC de Maringá no período de 2023 a maio de 2025 evidencia que as ações voltadas à inclusão escolar foram direcionadas, predominantemente, aos professores de apoio em sala e aos professores de sala de recursos multifuncional, não contemplando os professores regentes e professores de área. Pode-se observar que as formações direcionadas à inclusão concentram-se em conteúdos relacionados ao comportamento e à deficiência, com pouca articulação dos fundamentos teóricos que possibilitem ao professor compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. Essa ausência de formações que abordem a mediação pedagógica, a organização do ensino, a identificação dos interesses da criança, considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), limita o trabalho docente inclusivo, deixando margem para uma compreensão fragmentada da inclusão escolar. Com isso, pode-se identificar uma lacuna significativa na política de formação continuada da rede municipal, indicando a necessidade de propostas formativas que subsidiem todos os professores para o trabalho pedagógico inclusivo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, nota-se a necessidade de os gestores e formuladores de políticas públicas priorizarem o desenvolvimento profissional docente como estratégia fundamental, garantindo suporte técnico e pedagógico adequado aos professores da rede municipal de Maringá. Essa pesquisa se concentrou na formação continuada de professores que atuam com crianças no Espectro Autista na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, no entanto reconhece-se que o TEA acompanha a pessoa, também, ao longo de todo seu ciclo de vida. As crianças com TEA tornam-se jovens e adultos, muitos dos quais permanecem ou retornam à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando a responsabilidade das políticas públicas educacionais, que devem garantir o direito à educação ao longo da vida e práticas inclusivas contínuas (Brasil, 1996; Brasil, 2008). Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo social e cultural mediado pelas experiências de ensino e aprendizagem. Dessa forma, intervenções pedagógicas intencionais e fundamentadas nas necessidades educacionais da criança, contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem, autonomia e participação social ao longo da vida. Com isso, investir na formação continuada de professores para o trabalho pedagógico inclusivo fará com que os impactos de aprendizagem extrapolem as etapas iniciais de escolarização, alcançando etapas posteriores da vida escolar e social dessas pessoas. Como o campo de estudo não está direcionado à inclusão de jovens e adultos com TEA, é um campo relevante para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação.

As formações precisam considerar a complexidade do trabalho pedagógico na inclusão, integrando referenciais teóricos consistentes, práticas colaborativas interprofissionais com acompanhamento contínuo. Como afirma Libâneo (2017, p. 28), “o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho”. Dessa forma, investir na formação continuada significa oferecer aos docentes condições para refletir criticamente sobre sua prática, fortalecer sua atuação profissional e qualificar o ensino inclusivo.

Recomenda-se que a SEDUC avance na reestruturação do programa de desenvolvimento profissional de professores, aprimorando-o para que todos os professores tenham uma formação específica para a inclusão, contemplando:

- formações contínuas;
- participação de especialista, com um trabalho interprofissionais;

• estudos de casos reais da rede;

• articulação entre teoria e prática; e

• acompanhamento dos efeitos da formação na prática docente.

Essas recomendações dialogam diretamente com os dados encontrados nesta pesquisa e se materializam na proposição de um programa permanente de formação continuada para os professores da rede municipal de Maringá, implementado por meio do produto educacional elaborado. O caderno formativo propõe uma organização sequencial e articulada das ações formativas, contemplando estudos teórico, análise de casos reais da rede, trabalho interprofissional, articulação entre teoria e prática, acompanhamento com avaliações dos efeitos da formação na prática docente e o fortalecimento da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Buscando contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada e para a consolidação de uma educação inclusiva no município de Maringá.

Com isso, esta pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão sobre a realidade da inclusão de estudantes com TEA na rede municipal de Maringá, oferecendo elementos que podem subsidiar decisões públicas e fortalecer a formação docente como eixo para uma educação inclusiva. Para o aprofundamento dessa temática, recomenda-se novos estudos empíricos com entrevistas a professores, equipes pedagógicas, gestores e famílias, possibilitando compreender de forma mais direta as percepções, desafios cotidianos e necessidades formativas que permeiam a especificidade da inclusão de crianças com TEA. Esses estudos podem complementar os dados aqui apresentados e oferecer subsídios ainda mais robustos para o aprimoramento das políticas públicas educacionais no município de Maringá.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. texto rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AUTISMO E REALIDADE. **O que é a Escala M-CHAT?** São Paulo, 2019. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/2019/05/08/o-que-e-a-escala-m-chat/. Acesso em: 10 jun. 2025.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

BOLSANELLO, Débora Pereira (org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 9 janeiro 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.842, de 10 de junho de 2013. Dispõe sobre o exercício da Medicina. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 jun. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12842.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 fevereiro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha da educação inclusiva**: afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão da Educação Inclusiva**. 2022. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva_2022.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Pela primeira vez, IBGE divulga dados sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: MDHC, 06 maio 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil. Acesso em: 10 jun. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Autism Spectrum Disorder (ASD)**: prevalence estimates. Atlanta: CDC, 2025. Disponível em: https://www.cdc.gov. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon; HESSMANN, Dayane Buzzelli Sierra; FELLINI, Dineia Ghizzo. Fundamentos da teoria histórico-cultural e a inclusão escolar. *In*: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (org.). **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021. p. 107-126.

CAMARGO, Gilson. Inclusão: omissão de escolas sobrecarrega professores. **Extra Classe**, 10 out. 2022. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/10/inclusao-omissao-de-escolas-sobrecarrega-professores/. Acesso em: 20 ago. 2025.

CASTRO, Thiago. [**Dados de prevalência do TEA em crianças**]. 15 abr. 2025. Instagram: @dr.thiagocastro. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DIfOaThR5LD/?hl=pt. Acesso em: 15 abr. 2025

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. **O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED**: uma análise

a partir da psicologia histórico-cultural. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, v. 16, n. 31, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451. Acesso em: 10 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil. Acesso em: 23 maio 2025.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva para estudantes com TEA no ensino regular**. 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4299. Acesso em: 23 jul. 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARINGÁ (Município). Lei nº 10.024, de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. **Leis Municipais**, Maringá, PR, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2015/1003/10024/lei-ordinaria-n-10024-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias. Acesso em: 15 maio 2025.

MARINGÁ (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá, 2012.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (org.). **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021. (328 p. il.)

NUNES , Liliane dos Guimarães Alvim**. Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva**. 2020. 326 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11).** Genebra: OMS,

2019. Disponível em: https://icd.who.int/en. Acesso em: 8 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná**: 2015-2025. Curitiba: SEED, 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Deliberação CEE/PR nº 03/18, Curitiba, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/ Acesso em: 28 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Plurianual 2024-2027**. Curitiba: SEED, 2023.

MARINGÁ. **Plano Plurianual 2022-2025**: Anexo VII – Classificação dos Programas e Ações por Função e Subfunção. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, 2021. Disponível em: https://maringa.oxy.elotech.com.br/portaltransparencia-api/api/files/arquivo/2619028. Acesso em: 25 jan. 2025.

PIRES, Roberto Rocha C.; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Burocracia, democracia e políticas públicas: arranjos institucionais de políticas de desenvolvimento. **Texto para Discussão**, Ipea, n. 1940, mar. 2014.

RIBEIRO, MARIA CAROLINA FRANÇA; COSTA-RENDERS, ELIZABETE CRISTINA. Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 99-115, jan./abr. 2024. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1682. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTILLANA, Fundação. **Educação Inclusiva na prática**. 2020. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ

Proposição de Formação Continuada como Política Pública de Desenvolvimento Profissional Docente

O produto educacional proposto tem como finalidade contribuir para a formação continuada docente já existente na rede municipal de Maringá e espera-se que ele possa beneficiar professores e crianças com uma formação consolidada, sendo uma política pública efetiva e permanente, e não apenas ações pontuais de gestão.

A formação foi fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural, a fim de que seja uma formação pautada na mediação, no desenvolvimento crítico e na reconstrução das práticas pedagógicas (Vigotski, 2007).

Libâneo (2017) afirma que uma formação deve ser um processo contínuo e com intencionalidade, favorecendo o desenvolvimento profissional docente; que ela deve ultrapassar o caráter técnico; e deve ser agente de reflexão crítica nas práticas pedagógicas, fornecendo ao docente fundamentos teóricos para que consiga transformá-los em ações concretas nas escolas, assim, esta proposição de formação continuada deve dialogar com as demais demandas da rede municipal de educação, reforçando que todos os professores da rede municipal de Maringá, incluindo professores de áreas (arte, educação física e inglês), professores regentes e professores de apoio em sala — participem de formações contínuas, tornando esses encontros em espaço de diálogo, produção de conhecimento e pesquisa colaborativa.

Para Mantoan (2024) e Dambros, Hessmann e Fellini (2021), a inclusão acontece quando o professor se entende como mediador e agente transformador da educação, sendo capaz de observar e avaliar as especificidades de cada estudante e organizar uma prática que favoreça o desenvolvimento de todos. Sendo assim, a teoria aqui exposta busca aprimorar o modelo atual de formação continuada — que, por vezes, é padronizado para todos os professores, sendo repetitivo e desarticulado, sem considerar seu tempo na rede e seu conhecimento prévio — e incentivar a valorização do protagonismo docente, a cooperação e a pesquisa coletiva.

Inspirando-se nos princípios de Vigotski (2007), o desenvolvimento profissional deve ocorrer pela mediação e pela vivência das práticas sociais e culturais, fazendo com que o educador se aproprie do desenvolvimento humano; assim, a formação continuada deve ser uma

política pública que articule a parceria entre a SEDUC, as universidades e os profissionais de outras áreas da rede.

Para Libâneo (2017) as formações são eficazes quando possuem intencionalidade, base teórica e articulação com o cotidiano escolar. Dessa forma, propõe-se a criação de módulos formativos anuais, estruturados por eixos temáticos que dialoguem com a realidade da prática na rede municipal de educação de Maringá. A seguir, um exemplo de organização da formação continuada, fundamentada nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, contemplando objetivos, referenciais teóricos, estratégias metodológicas e formas de avaliação, articuladas ao trabalho participativo e integrado com diferentes áreas do conhecimento.

Quadro A1 - Proposição de formação continuada

Etapa / Período	Eixo Formativo	Objetivos	Temáticas	Referenciais teóricos	Modalidade / Estratégia	Avaliação
1º bimestre	Fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural	Compreender o desenvolvimento humano sob a ótica histórico-cultural e suas implicações para a educação inclusiva	Zona de desenvolvimento proximal, mediação e atividade-guia	Vigotski (2007); Leontiev (1978); Dambros, Hessmann e Fellini (2021)	Estudos teóricos, rodas de conversa e análise de casos	Participação nos encontros, registros reflexivos e síntese dos estudos
2º bimestre	Formação docente e inclusão escolar	Refletir sobre o papel social do professor e as práticas pedagógicas inclusivas	Educação inclusiva e equidade; PEI e práticas mediadoras	Libâneo (2017); Mantoan (2015); Brasil (2015)	Oficinas e estudo de casos reais da rede municipal	Elaboração de estratégias pedagógicas para casos reais da rede
3º bimestre	Autismo e especificidades do desenvolvimento infantil	Compreender as características do TEA e desenvolver estratégias pedagógicas de mediação	Intervenções mediadas, comunicação alternativa e regulação emocional	APA (2023); CID-11; Vigotski (2007)	Seminários, observação de práticas e devolutivas reflexivas	Planejamento de intervenções e discussão coletiva dos resultados
4º bimestre	Práticas colaborativas e intersetoriais	Estimular o trabalho interdisciplinar entre educação, saúde e assistência social	Parcerias com fonoaudiólogos, psicólogos e neuropediatras	Mori e Cerezuela (2021); Brasil (2008; 2015); Libâneo (2017)	Encontros integrados e palestras com especialistas	Construção coletiva de plano de ação para a unidade escolar

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025) com base em Vigotski (2007), Libâneo (2017) e Mantoan (2015).

Os módulos apresentados no Quadro A1 constituem uma proposta inicial de organização da formação continuada e podem se reorganizadas conforme as demandas da rede municipal e as necessidades identificadas ao longo do processo formativo. Como continuidade e consolidação da proposta, recomenda-se a criação de grupos permanentes de estudos e pesquisa,

em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esses percursos seriam destinados aos professores que já concluíram as etapas iniciais da formação continuada e que desejam se aprofundar nos referenciais teóricos, desenvolver pesquisas, produzir materiais pedagógicos e analisar criticamente as práticas desenvolvidas na rede municipal, constituindo espaços de formação de professores-pesquisadores, conforme defendem Facci, Leonardo e Silva, 2016.

Mori e Cerezuela (2021) defendem a importância da parceria entre universidade e escola pública, a fim de fortalecer políticas públicas formativas que articulem entre pesquisas acadêmicas e gestão educacional.

Um outro ponto importante é a integração multissetorial, com a participação nas formações áreas da psicologia, fonoaudiologia, neuropediatria e psicopedagogia, terapia ocupacional. Essa articulação vai de encontro com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2015), a qual defende a intersetorialidade entre saúde, assistência social e educação.

Quando se pensa no desenvolvimento das funções psicológicas superiores segundo Vigotski (2021), considera-se que ela depende da mediação social e cultural, e isso inclui compreender o sujeito em todas as suas especificidades, sendo elas biológicas, sociais e simbólicas. Desse modo, a atualização docente também precisa considerar a troca de saberes e experiências entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que o professor compreenda as crianças em suas necessidades.

Considerando os ciclos das políticas públicas, todas políticas públicas implementadas devem ser avaliadas para dimensionar sua efetividade e eficiência; sendo assim, a avaliação dessa proposta deve ser processual, colaborativa e reflexiva, levando em conta aspectos qualitativos.

Alguns dos critérios de acompanhamento são:

• adesão e participação dos professores;

• aplicação das estratégias formativas na prática escolar;

• elaboração de planos pedagógicos articulados ao PEI; e

• observação de avanços nas práticas inclusivas;

Libâneo (2017) ressalta que a avaliação é parte do próprio processo formativo e deve servir à transformação contínua da prática pedagógica.

Por fim, este produto educacional visa a uma formação continuada pautada no diálogo e coletividade, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, buscando transformar as formações pontuais em processos permanentes, críticos e colaborativos, com o objetivo de

contemplar todos os professores da rede municipal e estabelecer parcerias com a UEM e equipes multidisciplinares, consolidando essa proposta em uma política pública eficiente, humanizadora, capaz de fortalecer o compromisso da educação pública municipal de Maringá com a equidade e inclusão.

Essa proposição reafirma que o desenvolvimento humano é socialmente mediado, que é por meio das interações, do ensino intencional que o sujeito se humaniza e superando barreiras colocadas pelo meio. Com tudo o que foi dito, é possível perceber a necessidade de formar professores para compreender, mediar e transformar a educação em uma educação verdadeiramente inclusiva (Vigotski, 2021).