



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



**ACESSO, PERMANÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO
DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARINTINS/AM**

ANANDA NAZARÉ DO ROSARIO RIBEIRO DE SENA

Manaus/AM
2023

ANANDA NAZARÉ DO ROSARIO RIBEIRO DE SENA

**ACESSO, PERMANÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO
DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARINTINS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 3 - Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

Manaus/AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S474a Sena, Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de
Acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de
crianças com autismo na Educação Infantil de Parintins/AM /
Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena . 2023
156 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Acesso . 2. Permanência . 3. Práticas Pedagógicas. 4.
Autismo. I. Santos, João Otacílio Libardoni dos. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

ANANDA NAZARÉ DO ROSARIO RIBEIRO DE SENA

**ACESSO, PERMANÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO
DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARINTINS/AM**

Defesa de Dissertação, em 02 de junho de 2023

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (UFAM)
PPGE/UFAM
Orientador - Presidente

Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza dos Santos
PPGE/UFAM
Membro Interno

Prof. Dr. Carlo Schmidt
UFSM
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Wania Ribeiro Fernandes - Suplente
Membro Interno

Prof. Dr. Nilton Soares Formiga - Suplente
Universidade Potiguar
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Vento Norte BOI CAPRICHOSO

*O vento norte
Que seduz minha razão
Assobia, e me banha de emoção
O amor errante
Paixão distante
Azul é sempre cor de navegante
Vento norte que vem
Paspátua de nuvens meu céu
Na cor da esperança
A paz se agiganta nos olhos de uma criança
Vento que vem
Balançar canaranas no rio
Vento que traz
A saudade de quem já partiu
Deixa acender
A fogueira do meu São João
Faz ecoar
Os tambores da minha nação
O vento norte
Faz o meu coração navegar
O vento norte
Faz o meu coração navegar*

*Dedico esta dissertação à minha irmã, **Marcia Maria Ribeiro de Sena**, que me deixou no dia
07/01/2023, de quem eu sinto muito orgulho e saudade.*

*Dedico esta dissertação ao meu pai, **Marcelino Pereira de Sena**, que me deixou no dia
28/05/2013, de quem eu sinto muito orgulho e saudade.*

*À minha mãe **Angelina Ribeiro** que é tudo para mim
Aos meus irmãos **Manoel e Marcelino** e minha irmã **Maria do Carmo** que são meu porto
seguro
Ao meu esposo **Luciano Coelho** que sempre permaneceu ao meu lado
Aos amigos, por me ajudarem.
Aos meus professores.
Ao meu Orientador, que é humano demais e sempre me auxiliou.
E a todos os sujeitos da pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar o sonho de fazer o mestrado, pela dádiva da vida e pela força durante a minha caminhada.

À minha mãe Angelina Ribeiro por todo incentivo, pela ajuda, pelas conversas, e principalmente, pela minha criação para tornar-me a pessoa que sou hoje.

Ao meu pai Marcelino Sena que mesmo não estando mais entre nós, acredito que me protege e zela por mim de onde estiver.

Aos meus irmãos Manoel Sena, Maria Sena, Marcelino Sena Junior por estarem sempre ao meu lado me auxiliando. E, em especial, com muita saudade, à minha irmã Marcia Sena que perdi de forma tão repentina, mas que foi uma grande amiga durante toda a caminhada de vida.

Ao meu esposo Luciano Coelho que sempre foi meu amigo, companheiro. A ele, essa pessoa que está sempre ao meu lado e que me incentiva a realizar todos os sonhos de vida.

À minha amiga Érica de Souza e Souza que me acompanhou em todos os momentos do mestrado, tirando dúvidas, mostrando os caminhos. Tenho certeza de que sem ela esse percurso seria ainda mais difícil.

Ao meu amigo Prof.º Dr. Patrik Marques dos Santos que esteve presente em todos os momentos do mestrado, me mostrou os caminhos que precisava percorrer, me incentivou a sempre continuar tirando minhas dúvidas metodológicas e doando seu tempo para me ouvir. Gratidão.

Ao meu orientador Prof.º Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos que, no momento mais difícil da minha vida, soube me acolher e me entender. Este que percurso do mestrado se mostrou muito além de orientador, um amigo e parceiro.

À Dalva Maria do Nascimento, gestora da escola em que sou professora, gratidão por toda a ajuda concedida em todas as vezes em que precisei.

Aos sujeitos da pesquisa que contribuíram com o seu tempo, conhecimento e prática pedagógica na escolarização de crianças com autismo.

À todas as minhas amigas e amigos que contribuíram de maneira direta ou indireta e que foram fundamentais para que eu prosseguisse na caminhada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pela concessão de bolsa como apoio financeiro que foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

GRATIDÃO!

RESUMO

Este trabalho versa sobre o acesso, permanência e as práticas pedagógicas de professores na escolarização de crianças com transtorno do espectro autista no município de Parintins/AM. Enquanto objetivo, busca-se analisar como ocorre o processo de escolarização de crianças com autismo na educação infantil na referida localidade. Delineou-se, então, os seguintes objetivos: investigar o acesso e a permanência da criança com autismo na educação infantil; conhecer como ocorre a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais; descrever como ocorrem as mediações pedagógicas na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para crianças com autismo. O campo teórico passeia por entre Alves (2017), Anjos (2019), Aranha (2005), Cunha (2020), Dias (2018), Mantoan (2015), Mota (2020), assim como a leitura de leis como Constituição Federal de 88, LDB, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O percurso metodológico, segue a via de uma pesquisa qualitativa (MYNAIO, 2001) de caráter descritivo (TRIVIÑOS, 1987) para um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) e ancora nos pressupostos filosóficos do Materialismo Dialético (TRIVIÑOS, 1987). Como técnicas para coleta de dados utiliza-se a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), entrevista semiestruturada (SEVERINO, 2007) e a observação direta (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Para a análise de dados, constituiu-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os sujeitos da pesquisa foram 12 professores, sendo 4 atuantes na sala de recursos multifuncionais e 8 da sala comum. Tanto os centros infantis quanto os professores sujeitos da pesquisa receberam nomes fictícios a modo de que tivessem as suas verdadeiras identidades preservadas. Os nomes escolhidos fazem parte da cultura amazônica, podendo ser flores, tipos de madeiras e/ou cores que representam a nossa diversidade. Com os resultados, evidenciamos que o acesso, a permanência e as práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil de Parintins/AM apresentam as suas contradições, inerentes às questões sociais, culturais, políticas e econômicas que fazem parte do processo educativo e da própria relação do homem com a sociedade. As crianças com autismo estão sendo matriculadas em escolas regulares, tratados aqui como centros de educação infantil, e ao adentrar o ensino público de Parintins, a criança passa a ser atendida tanto por um professor da sala regular como tem direito a participar do Atendimento Educacional Especializado – AEE, assim como preconiza as políticas públicas de educação especial. Porém, a forma como estão sendo desenvolvidas essas atividades tem fugido do que postulam as políticas públicas sociais e educacionais.

Palavras-chave: Acesso; Permanência; Práticas Pedagógicas; Autismo.

ABSTRACT

This work deals with the access, permanence and pedagogical practices of teachers in the schooling of children with autism spectrum disorder in the city of Parintins/AM. As an objective, we seek to analyze how the schooling process of children with autism occurs in kindergarten in that locality. The following objectives were then outlined: to investigate the access and permanence of children with autism in early childhood education; get to know how the pedagogical articulation between the common room and the multifunctional resource room occurs; describe how pedagogical mediations occur in the multifunctional resource room and in the common room for children with autism. The theoretical field walks through Alves (2017), Anjos (2019), Aranha (2005), Cunha (2020), Dias (2018), Mantoan (2015), Mota (2020), as well as the reading of laws such as the Federal Constitution de 88, LDB, National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008). The methodological path follows the path of a qualitative research (MYNAIO, 2001) of a descriptive nature (TRIVIÑOS, 1987) for a case study (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) and anchors in the philosophical assumptions of Dialectical Materialism (TRIVIÑOS, 1987). As data collection techniques, document analysis (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), semi-structured interview (SEVERINO, 2007) and direct observation (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) are used. For data analysis, Bardin's Content Analysis (2011) was used. The research subjects were 12 teachers, 4 working in the multifunctional resource room and 8 in the common room. Both the children's centers and the research subject teachers received fictitious names so that their true identities were preserved. The names chosen are part of the Amazonian culture, and may be flowers, types of wood and/or colors that represent our diversity. With the results, we showed that access, permanence and pedagogical practices in the schooling of children with autism in early childhood education in Parintins/AM present their contradictions, inherent to the social, cultural, political and economic issues that are part of the educational process and of man's relationship with society. Children with autism are being enrolled in regular schools, treated here as early childhood education centers, and when entering public education in Parintins, the child begins to be attended both by a regular classroom teacher and has the right to participate in Specialized Educational Assistance – AEE, as well as the public policies for special education. However, the way in which these activities are being carried out has deviated from what social and educational public policies postulate.

Keywords: Access; Permanence; Pedagogical practices; Autism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contador de História.....	13
Figura 2: Parintins/AM.....	14
Figura 3: Limão de Cima.....	14
Figura 4: Cidade de Barreirinha.....	14
Figura 5: Aulas Online no mestrado.....	18
Figura 6: Garantido e Caprichoso.....	70
Figura 7: Arena do bumbódromo.....	71
Figura 8: Lembranças de Parintins.....	71
Figura 9: Limites municipais de Parintins.....	73
Figura 10: Etapas da Pesquisa.....	80
Figura 11: Imagem do edital para cargo de Professor TEA – SEMED/Parintins.....	84
Figura 12: Jogos pedagógicos.....	114
Figura 13: Computador SRM.....	114
Figura 14: Materiais diversos I.....	115
Figura 15: Materiais diversos II.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I.....	50
Quadro 2: Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II.....	51
Quadro 3: Níveis de Suporte no Transtorno do Espectro Autista	60
Quadro 4: Sujeitos da Pesquisa.....	77
Quadro 5: Instrumentos de coleta de dados de acordo com os objetivos.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AM – Amazonas

CF – Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

DI- Deficiência Intelectual

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PIN – Parintins

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMED – Secretária Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH - Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: DÁ EXCLUSÃO SOCIAL AO DIREITO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	25
1.1 A escola enquanto instituição social e de aprendizagem.....	26
1.2 O chão da escola: escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão..	29
1.3 A escola acessível e a superação de barreiras.....	35
1.4 O atendimento educacional especializado como recurso para a escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão.....	42
1.5 A sala de recursos multifuncionais: objetivo e estruturação	50
1.6 A articulação pedagógica entre o AEE a sala comum e a importância da mediação pedagógica.....	53
1.7 O transtorno do espectro autista: uma reflexão para além do diagnóstico clínico e o processo de escolarização.....	56
1.8 Autismo, escola e a educação infantil: o processo de escolarização	62
2 CAMINHOS DA PESQUISA: OS PRIMEIROS PASSOS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
2.1 Caracterização da pesquisa: a base epistemológica.....	66
2.2 Contexto da pesquisa: Dá Amazônia a ilha de Parintins	68
2.3 Lócus da pesquisa: o cenário dos centros infantis.....	75
2.4 Participantes da pesquisa.....	76
2.5 Instrumentos de coleta de dados	78
2.6 Procedimentos para a recolha de informações	79
2.7 Aspectos éticos	80
2.8 Procedimentos para a análise de dados.....	81
3 ACESSO, PERMANÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM	82
3.1 O acesso e a permanência de crianças com autismo na Educação Infantil no município de Parintins/Am.....	82
3.1.2 O Projeto Político Pedagógico e a inclusão de crianças com autismo	92
3.1.3 Formação continuada de professores para a escolarização de crianças com autismo na educação infantil.....	95
3.2 Articulação pedagógica e o Planejamento entre os professores da sala comum e o professor da sala de recursos multifuncionais no município de Parintins/AM	100
3.3 As mediações pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins/AM: o chão da escola.....	108
3.3.1 Cotidiano na Educação Infantil	108
3.3.2 O Atendimento na Sala de Recursos na Educação Infantil	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	118

APÊNDICE	128
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/ AS DA SALA COMUM	129
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/ AS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	131
APÊNDICE C– TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	135
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES (AS) DA SALA COMUM.....	136
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES (AS) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	138
ANEXOS	140
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA	141
ANEXO B – COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS SEMED/PARINTINS.....	151
ANEXO C – ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR TEE/SEMED DE PARINTINS.....	152
ANEXO D – ESTRUTURA DO PLANO INDIVIDUAL DO EDUCANDO DO AEE	153
ANEXO E – LEI MUNICIPAL PARA EDUCANDOS COM AUTISMO	154

INTRODUÇÃO

Para Guzzo e Filho (2005, p. 2), a “[...] desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo e que, dessa forma, não podem ser analisadas fora do bojo da sociedade capitalista”. Quando falamos de sistema educacional, estamos nos referindo a um conjunto de meios pelos quais se concretiza a educação de um país, e este acontece, preferencialmente, em ambiente escolar, envolto em diferentes sujeitos sociais e históricos num processo de escolarização.

Refletir sobre o processo de escolarização ainda traz dualidades, pois na mesma medida que este pode ser a diferença para lutar contra as desigualdades sociais também pode ser uma ferramenta da própria desigualdade na mão daqueles que acreditam que as minorias não têm direito a participar do desenvolvimento social, cultural, cognitivo, econômico e educacional de um país (DIAS, 2018). Dessa forma, queremos expressar a importância da escola enquanto instituição social que tem como objetivo o desenvolvimento em diferentes esferas humanísticas. Quando se trata do processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista esse processo ganha outras proporções que só é de conhecimento dos sujeitos que têm relação direta com esse público-alvo como professores e familiares.

É diante dessa realidade que se forjam as reflexões expostas nessa pesquisa, cujo título é: “acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil de Parintins/AM”. A escolha dessa temática tem relação direta com o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois minha relação com a escola passa por entre o âmbito estudantil e docente. Por essa razão, peço licença para contar um pouco da minha trajetória na primeira pessoa do singular e com fonte itálico, com o intuito de justificar a importância e a relevância dessa pesquisa.

No ano de 2011, na segunda noite do Festival Folclórico de Parintins a Associação Folclórica Boi Bumbá Caprichoso trouxe para a arena do Bumbódromo uma alegoria de figura típica regional denominada “O contador de história” (figura 1). Era uma exaltação folclórica que falava sobre a figura de um homem simples, do contexto amazônico, que gostava de contar de histórias para perpetuar o seu legado. Por meio dessa exaltação ficou evidente a importância que os fatos do passado têm para o futuro e como as relações sociais, culturais, políticas e econômicas podem influenciar na vida das pessoas, de um modo geral.

Figura 1: Contador de História



Fonte: Youtube, 2011.

Para Engels e Marx (1999, p. 11), uma das primeiras questões para entender a relação do homem com a sociedade parte da historicidade, principalmente quando dizem que: “a primeira condição de toda história humana, é evidentemente a existência de seres humanos vivos”. A relação do homem com a sociedade se dará tanto na forma como produzirá os seus meios de sobrevivência, como também na forma que ele se relacionará com os meios já produzidos anteriormente, de modo que, todo sujeito quando nasce já tem meios de existência já elaborados na sociedade. Dessa maneira, é importante conhecer o processo histórico do sujeito para compreender melhor a existência humana nos mais variados aspectos da sociedade, inclusive, na educação.

Considero importante contar um pouco sobre a minha caminhada enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto estudante do Programa de Pós - Graduação de Mestrado em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pois são as experiências vivenciadas nesses aspectos da vida que me trouxeram até aqui.

Nasci no ano de 1993, na cidade de Parintins/AM (Figura 2). Meu pai era Policial Militar do Amazonas e minha mãe dona de casa. Sou a quarta filha de uma família de cinco irmãos. Quando tinha dois anos de idade, minha mãe me colocou para estudar em uma escola de Educação Infantil particular. Durante toda a trajetória, sempre ouvi da minha mãe que precisava estudar para ser “alguém na vida” e como ela nasceu no interior (Figura 3) de Parintins e começou a estudar já era uma adolescente, a vida toda ela nos contou como se sentia triste e constrangida, e isso motivou colocar todos os seus filhos para estudar desde cedo.

Na atualidade, tenho uma irmã que é professora concursada, 60h da SEDUC/AM, uma irmã que é professora concursada 40h – SEDUC/AM, meu irmão mais velho é artista plástico do Boi-Bumbá Garantido e meu irmão caçula formou-se em Engenharia de Software pela

Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E eu sou professora concursada 20h-SEDUC/AM.

Figura 2: Parintins/AM



Fonte: Site Visitamazonas (2022)

Figura 3: Limão de Cima



Fonte: Facebook (2022)

No ano de 2008, depois de uma briga de casal, meus pais se separaram e meu pai viajou para a cidade de Barreirinha, ainda no interior do Amazonas (Figura 4). Dias depois, chamou minha mãe e todos mudamos para lá. Durante 8 anos morei na cidade de Barreirinha e somente retornei a Parintins no ano de 2011 quando passei no vestibular da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Figura 4: Cidade de Barreirinha



Fonte: Imagens da Internet (Google)

No curso de Pedagogia aprendi e tive muitas experiências que me fizeram crescer enquanto profissional. Lá tive o primeiro contato com a questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência através da disciplina de Educação Especial, e, mesmo sem saber, na época, foi minha primeira experiência com uma criança com autismo.

Em sala de aula tinha uma colega, mãe solo, que acabara de ter um filho, do sexo masculino. No começo, a criança tinha um comportamento típico, porém, com o tempo começou apresentar irritabilidade com o barulho, chorava muito, gritava, se jogava no chão, às vezes se autoagredia e, naquela época, acreditava-se que era apenas uma forma de buscar atenção.

No entanto, esse comportamento se agravou tanto, que a colega teve que abdicar da faculdade e se dedicar somente à criação do seu filho. Somente depois de alguns anos é que a criança recebeu o diagnóstico de autismo. Nessa época não se ouvia muito falar do Transtorno do Espectro Autista. A maioria dos nossos estudos eram voltados para crianças com Síndrome de Down e/ou com alguma deficiência física ou mental. O autismo em si era bem raro.

Anos depois, em 2015, me graduei em pedagogia e, logo em seguida, no ano de 2016, consegui o primeiro trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como monitora de AEE para atender em sala de aula uma criança com Deficiência Intelectual (DI). Foi uma experiência nova, pois apesar ter cursado na graduação uma disciplina de Educação Especial, confesso que foi no exercício do fazer pedagógico e nas leituras de formação contínua que melhorei minha prática na inclusão.

Nessa época tanto a professora titular da sala de aula quanto eu como monitora não sabíamos como lidar com aquela situação que exigia muito de nós. A criança não acompanhava os demais colegas, era uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, mesmo assim, nos era exigido mostrar resultados do nosso trabalho.

E sem saber o que fazer e como agir, aquela situação começou a fazer com que nos questionássemos como profissional, pois nós não nos sentíamos preparadas. Embora o sentimento fosse esse, não nos limitou a buscar alternativas para fazer com que o educando tivesse as mesmas oportunidades que os outros, pois não fazia sentido que ele ficasse em sala de aula e não participasse de tudo que lá acontecia.

Mesmo conhecendo as suas limitações, o que podíamos fazer para que ele se sentisse bem e, acima de tudo, incluído, nós duas fizemos. Mas o que refletir ao lembrar desse momento? Acredito ser importante frisar a necessidade de uma maior preocupação com o processo de inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que, será o exercício do fazer pedagógico do professor em sala de aula que irá contribuir com o desenvolvimento desse aluno. É bem verdade, que não precisa ter uma prescrição médica e clínica sobre a deficiência, porém, é preciso ter um conhecimento teórico e pedagógico aprofundado sobre inclusão escolar e direito das pessoas com deficiência, para que não se caia na falsa ideia de que

estamos prestando um serviço que ele tem direito e não um favor. Digo isso, porque ainda é um discurso muito vivo na fala de muitos colegas professores.

Na mesma sala de aula tinha um menino de 9 anos, que tinha acabado de chegar de Manaus/AM, após sofrer um acidente de carro. Em sala essa criança tinha um comportamento que chamava atenção, pois era uma criança que não respondia a comandos da forma esperada, tinha movimentos com as mãos, sempre no ar, mexendo os dedos, como se estivesse movimentando algo, falava com muita dificuldade e não conseguia acompanhar o processo de aprendizagem dos demais alunos.

Acreditávamos, que ele teria ficado com alguma seqüela do acidente que sofreu e relatamos essas questões à coordenação pedagógica que começou a investigar junto aos pais. No final do ano, a pedido da coordenadora pedagógica da época, foi elaborado um relatório pedagógico e entregue aos pais para as consultas médicas. Perdemos o contato com essa criança, pois mudamos de escola. Anos mais tarde, quando estava participando de um curso de aperfeiçoamento profissional em AEE para TEA proporcionado pela Prefeitura de Parintins e parceria com IFAM, descobri que esse menino foi diagnosticado com autismo,

Nesses dois momentos da minha vida em que encontrei duas crianças que anos mais tarde foram diagnosticadas com autismo, confesso que nada sabia sobre esse transtorno e, muita das vezes, questioneei esses comportamentos por pura falta de conhecimento. A realidade que aqui descrevo ainda é uma realidade muito presente atualmente. Embora hoje já se fale com mais frequência sobre esse transtorno, ainda há muito o que se descobrir.

Após esses episódios, no ano de 2017 concorri a um processo seletivo pela Prefeitura de Parintins, em que um dos cargos era para Professor TEA – nomenclatura utilizada na cidade de Parintins para se referir ao professor acompanhante de educandos com autismo na escola regular. A criação desse cargo se deu porque existe na cidade um grupo de pais de crianças com autismo que lutam para reivindicar os seus direitos. Anos mais tarde, esse mesmo grupo de pais, junto com um vereador, elaborou e sancionou uma lei específica no município de Parintins para definir qual o perfil desse professor, a lei: Lei Miguel Costa Viana (2018).

Na ocasião, somente consegui passar no seletivo no ano de 2018, ano em que tive minha primeira experiência profissional como professora TEA. Fui encaminhada para um centro educacional infantil para acompanhar uma criança do sexo feminino com 3 anos de idade diagnosticada com autismo, aluna do maternal e matriculada também no AEE. Esse momento foi o início da minha vontade de analisar o processo de escolarização de crianças com autismo na educação infantil.

No ano de 2019, fui encaminhada a outro centro educacional infantil para acompanhar uma criança do sexo masculino matriculada no II Período. Nessa instituição, as experiências foram bastante adversas, pois era uma realidade totalmente diferente. Dessa forma, é muito importante frisar que as questões sociais, políticas, econômicas influenciam diretamente na inclusão de pessoas/crianças com deficiência, especificamente, autismo. Ainda no ano de 2018 prestei concurso para Professora de Educação Especial de 1º a 5º ano pela Secretaria de Educação Estadual (SEDUC) e no ano de 2020 assumi minha cadeira pelo Estado. Na época em que fiz o concurso, acreditava que o cargo era para ser professora auxiliar, nome utilizado para professor acompanhante¹ atuante nas escolas estaduais. Porém, para minha surpresa, no momento da minha posse fui encaminhada para uma escola de educação especial, ou seja, uma escola específica que só atende educandos com deficiência. Nessa escola, onde estou até hoje, a realidade é muito diferente de tudo que já vivenciei e, a cada dia, é uma superação. Embora seja uma escola que atenda diferentes educandos com deficiência, eu só atendo alunos com autismo na fase de adolescência, o que é também uma outra realidade.

No ano de 2021, tive dois momentos importantes: primeiro que depois de vivenciar essas experiências como professora acompanhante de criança com autismo e depois como professora titular de sala de aula, fiquei com muitas inquietações sobre o processo de escolarização desse público-alvo da educação especial. Como forma de contribuir com os avanços nessa área, concorri a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na Linha 3 - Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia². No programa de mestrado, cursei as disciplinas de forma remota (Figura 5), pois vivíamos, na época, as chagas dolosas do coronavírus.

Figura 5: Aulas Online no mestrado



Fonte: A autora (2021).

¹ Hoje (2023) a nomenclatura utilizada é Professor de Apoio Escolar (SEDUC/AM).

² Antigamente (2021) Linha 4 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico

As aulas online eram ministradas pelos professores pela plataforma do google Meet, onde tanto os professores como os alunos ficavam em tempo real fazendo as discussões e as leituras para a construção do conhecimento acadêmico. Os professores disponibilizaram o plano de curso e o cronograma que faziam com as leituras de livros, artigos. Textos estes que podia ser em língua portuguesa ou em outras línguas. Ao mesmo tempo, também participamos dos grupos de estudos dos nossos orientadores, mandávamos os documentos por e-mail, tudo de forma segura.

Através do programa, tive um amadurecimento na questão de como pensar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, pois somente colocar a criança em sala de aula não é garantia de inclusão, é preciso ir muito além disso para garantir de fato que essa inclusão aconteça. Dessa maneira, a construção do conhecimento acadêmico oportunizado no programa de mestrado foi/é de extrema importância para que eu possa refletir sobre todas essas questões.

E o outro motivo se dá em razão do convite para participar de um Instituto voltado somente para pessoas diagnosticadas com autismo no município de Parintins, criado em 2021. Lá atendo crianças e adolescentes na área psicopedagógica, onde atualmente convivo semanalmente com 24 crianças com diagnóstico de autismo, essas variando entre 2 anos e 22 anos de idade.

Fora minha relação com o objeto de estudo, também busquei evidenciar que desde quando comecei a estudar, aos dois anos de idade, nunca mais parei. Hoje, com 29 anos, estou cursando a Pós-Graduação em Educação da UFAM, mas antes disso, tenho formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). Possuo especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kúrios, assim como Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Durante essa caminhada também cursei Técnico em Agronegócios pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e Técnico em Tradução e Interpretação de Libras pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Enfim, sempre busquei estudar, muitas vezes pela necessidade, outras por curiosidade, e sempre pela vontade de conhecer mais sobre muita coisa. Dessa forma, a minha relação com o processo de escolarização e com a vontade de aprender me trouxeram até aqui.

Voltando às trilhas da pesquisa, sabe-se que nem sempre o acesso ao ambiente escolar foi um direito de todos. Durante muito tempo, a escola era privilégio de poucos, somente

aqueles que tinham o poder aquisitivo (dinheiro) a frequentavam. Quando se trata de pessoas com deficiência, esse acesso se torna mais restrito. Estudos como de Mantoan (2015), Pasqualini e Mazzeu (2008) apontam para essa realidade. Somente depois da década de 1990, através de muitas lutas para garantir o direito da pessoa com deficiência, é que surge um discurso de que a educação é um direito de todos, dever do Estado e independente da sua condição social, cultural, política ou econômica, toda e qualquer pessoa tem direito de acesso e permanência ao ambiente escolar (NEPOMOCENO; CARNIATTO, 2021).

Quando estamos falando do acesso da pessoa com deficiência ao ambiente escolar na rede regular de ensino, falamos do processo de inclusão. Incluir uma pessoa com deficiência nas escolas públicas requer muitas transformações, como bem pontuadas por Mantoan (2015, p. 275) quando diz: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa”.

Dessa forma, a inclusão escolar de pessoas com deficiência requer mudanças na formação de professores, nas práticas pedagógicas, na escola que precisa dispor de acessibilidade em ambientes físicos, estruturados, recursos didáticos e pedagógicos, ou seja, incluir uma pessoa com deficiência no ensino regular não é somente oportunizar que essa pessoa tenha uma matrícula efetivada, e sim, que conviva com os seus pares sem discriminação, sem preconceito e que tenha as suas especificidades respeitadas (REPOLHO; PEREIRA; PALHETA, 2018).

Visando a democratização do ensino público e a construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva, tem-se o que conhecemos como *Políticas Públicas Educacionais Inclusivas*. Elas objetivam garantir que as pessoas com deficiência tenham todas as condições favoráveis para que possam participar plenamente do processo de ensino e aprendizagem junto aos seus pares e sem discriminação. No entanto, para Vital (2016), somente os instrumentos legais não são garantia para uma efetiva inclusão, pelo contrário, é necessário investimento em ações eficazes que promovam mudanças complexas na sociedade e na forma como ela concebe a pessoa com deficiência e as suas necessidades educacionais, e, principalmente, na maneira como é implementada esses aspectos legais no âmbito escolar. Palácio (2019) afirma que essas políticas implementam uma necessidade de mudança estrutural e cultural da escola para que esta supere a lógica da exclusão.

É imprescindível pensar a importância da escola e do processo de escolarização para uma efetiva inclusão. Souza e Silva (2019) alertam que incluir um educando em sala de aula

não é apenas socializar, de fato, ele precisa participar de forma ativa dos processos de aprendizagem que acontecem nesse ambiente.

Para Rodrigues e Angelucci (2018, p. 553),

Se a escola é o lugar fundante para a infância, é nela que as pesquisas se voltam para observar questões referentes ao desenvolvimento das crianças e suas interações. Pouco ou nada se discute sobre a própria concepção de escola como instituição social, o que parece impedir a expansão da problematização sobre as relações de ensino-aprendizagem propostas a esse público.

Dessa maneira, a escola tem papel importante na formação dos sujeitos e precisa ser vista como uma instituição social que precisa ir além das concepções já discutidas. É preciso problematizar a própria concepção que os sujeitos tem de escola.

Com a iniciativa das políticas públicas de inclusão dos educandos com deficiência no ensino regular, muitas escolas passaram a receber esses alunos, e muitos direitos legais foram conquistados, entre os quais destacamos: o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que deve ocorrer em uma sala específica, a Sala de Recursos Multifuncionais.

Para autores como Costa (2017), Souza (2013), Dias (2018), Mendes; (2012) e Brasil (2008) para que o aluno possa participar de um processo de escolarização efetivo na perspectiva inclusiva é necessário que haja a articulação pedagógica entre o AEE na sala de recursos multifuncionais e a sala comum e que esse ambiente escolar tenha condições de acessibilidade, não somente estrutural, como também atitudinal e mediações pedagógicas que oportunizem um ensino de qualidade para todos.

A acessibilidade no ambiente escolar está muito além do fato de a escola estar preparada em relação à estrutura física para receber uma pessoa com deficiência, a acessibilidade precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, não somente na questão estrutural, como também atitudinal, pedagógica, de recursos etc.

Na mesma medida, é importante que a sala de aula comum dialogue e planeje com a sala de recursos multifuncionais, pois o AEE tem como objetivo complementar ou suplementar o processo de escolarização desse educando, nunca de substituir. É importante que esse fato seja sempre frisado para que todos os sujeitos possam conhecer o seu papel dentro da luta por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência (ANJOS, 2019).

É diante desse contexto que apresentamos a proposta dessa pesquisa que investiga o tema referente ao acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil de Parintins/Am.

Estudos como o de Mota (2020) apontam que o número de crianças sendo diagnosticadas com TEA tem aumentado significativamente. Visando a perspectiva da educação inclusiva que garante que as pessoas com deficiência tenham o direito de frequentar o ensino regular junto com seus pares, vemos que essas crianças estão chegando cada dia mais cedo nas escolas comuns, como é o caso de creches e pré-escolas. Esse processo tem sido muito importante para garantir que essas crianças possam se desenvolver com qualidade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1994), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade, em creches e pré-escola. Logo, a garantia da inclusão escolar tem sido importante tanto para as crianças com deficiência, quanto para aqueles que não possuem nenhum diagnóstico, na medida que, tem oportunizado a troca de conhecimento entre os pares (MOTA, 2020). Dessa forma, a criança com TEA ao ser incluída na escola comum desde a educação infantil terá um processo de desenvolvimento ainda mais amplo.

Para Perin (2015), a Educação Infantil é uma etapa muito importante para o desenvolvimento das crianças, é o primeiro contato com o conhecimento institucionalizado, e pensando nos déficits apresentados pelas crianças com autismo, pode ser uma chave importante para o seu desenvolvimento. Dessa forma, compreendemos que é imprescindível fortalecer as pesquisas que abordem especificamente sobre a escolarização de crianças com TEA na educação infantil, afinal, a inclusão na escola regular é um direito transversal garantido para todas as etapas e modalidades de ensino.

Apesar disso, estudos como Vicari e Rahme (2020) que abordam a escolarização de educandos com TEA demonstram que apesar de a inclusão de educandos com esse diagnóstico ter aumentado, ainda existem muitas barreiras a serem enfrentadas, pois os professores ainda se sentem angustiados e inseguros em desenvolver um trabalho como esse público.

Concomitante a isso, na cidade de Parintins, localizada no estado do Amazonas – distante 369 km da Capital Manaus, a questão da escolarização de educandos com deficiência em escolas regulares a partir de uma perspectiva inclusiva também não é diferente. Conforme prevê os aportes legais sobre a transversalidade, o município de Parintins atende educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), entres estes, destacados em nossa pesquisa: os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)³.

³ A sigla TEA significa Transtorno do Espectro Autista. Esse termo também pode ser chamado somente de Autismo. Dessa forma, em alguns momentos, no texto irá aparecer: TEA, Autismo ou Transtorno do Espectro Autista. Sem que cause prejuízo no texto ou na sua compreensão.

Segundo a Secretaria de Educação (SEMED/PARINTINS, 2021), o número de educandos com TEA matriculados na rede regular de ensino no município de Parintins tem crescido a cada ano. Em 2018 eram 16 educandos matriculados, em 2019 foram 18 educandos, em 2020, um total de 23 educandos matriculados e 2021 tinham 25 educandos matriculados, o que configura um aumento de 56,25% em 4 anos. Sem contar com o número de matrículas de educandos que ainda não possuem laudo médico, mas estão fazendo o acompanhamento para descobrir. O que não é diferente a nível nacional, pois de acordo com uma reportagem do site SINEP⁴ (MG, 2019), o número de crianças com TEA matriculados no Brasil na rede regular de ensino teve um aumento de 37% no ano de 2019.

Ao analisar a escolarização de crianças com TEA na Educação Infantil sob contexto amazônico, como é o caso de Parintins, é imprescindível que conheçamos como se dá a questão da acessibilidade, articulação pedagógica e as mediações pedagógicas nesses espaços escolares para a efetivação da inclusão. Ainda mais, considerando a pesquisa de Maia (2018), destacamos que é alarmante o índice de pessoas com deficiência fora do ambiente escolar no Amazonas e que:

a inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar amazonense, o futuro da escola inclusiva está dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos (MAIA, 2018, p. 35).

Diante dessa realidade, o aumento do acesso de crianças com autismo matriculadas na rede regular de ensino, tanto a nível nacional, como municipal (objeto dessa pesquisa), mostra necessidades como a de uma articulação pedagógica entre o AEE na SRM e da Sala Comum para que se garanta um processo de escolarização sem barreiras. Isso demanda mudanças em vários aspectos, portanto, o problema que norteou essa pesquisa foi: como ocorre a escolarização de crianças com autismo na educação infantil no ensino regular, no município de Parintins?

Diante do problema de pesquisa, delineou-se os seguintes objetivos geral e específicos: sendo, o objetivo geral: *Analisar como ocorre o processo de escolarização de crianças com TEA na educação infantil no município de Parintins*. E os objetivos específicos:

a) Investigar o acesso e a permanência da criança com autismo na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins;

⁴ CRESCIMENTO DE MATRÍCULAS. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/posts/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio>. Acesso em 10 out. 2021.

b) Conhecer como ocorre a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais para o atendimento da criança com autismo na educação infantil;

c) Descrever como ocorrem as mediações pedagógicas na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para as crianças com autismo.

O trabalho foi dividido em 3 capítulos sendo:

Capítulo I - *Escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação: da exclusão social ao direito de acesso e permanência no ambiente escolar*. Nesse capítulo é apresentado o referencial teórico que embasa a pesquisa, trazendo os principais temas que consideramos importantes para discutir a escolarização de pessoas com deficiência, em um primeiro momento, e depois, especificamente, crianças com autismo.

No Capítulo II - *Caminhos da pesquisa: os primeiros passos a partir dos procedimentos metodológicos*: trata do delineamento do percurso metodológico adotado para realizar a pesquisa; apresenta a questão epistemológica, os autores em que nos baseamos, o contexto e o histórico do lugar da pesquisa, o perfil dos sujeitos e outras perspectivas que ajudam a compreender o tema.

No Capítulo III - *Acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins*: Trata dos resultados e discussões que foram apresentados a partir da pesquisa de campo realizada junto aos sujeitos.

1 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: DA EXCLUSÃO SOCIAL AO DIREITO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste Capítulo abordaremos os principais conceitos que contribuem para analisar o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil (EI). São conceitos que ajudam na compreensão dos caminhos percorridos pelos sujeitos históricos que fazem parte dessa luta, para que, de fato, seja garantido o direito de igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Optou-se por começar com essa perspectiva porque entende-se que, ao buscar discutir o processo de escolarização de crianças com TEA na EI, é preciso pensar sobre o papel da escola enquanto instituição social, bem como, promotora do processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência, mais especificamente, crianças em idade escolar de creche e pré-escola diagnosticadas com autismo.

Na atualidade é possível ver e ouvir discursos que endossam a luta e o debate em prol do respeito e tolerâncias às diferenças, sejam elas, social, cultural, política e econômica no âmbito nacional e internacional. Nessa conjuntura, a escola, enquanto instituição social historicamente construída e socialmente referenciada, tem grande importância no desenvolvimento dos sujeitos e de uma sociedade plural e democrática, portanto não pode estar alheia a essa realidade.

Dessa forma, vemos com maior frequência reverberar o discurso de uma educação de qualidade para que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem tenham as suas limitações e potencialidades valorizadas. No entanto, apesar de na atualidade esses discursos comporem com maior frequência as discussões políticas, educacionais e sociais, não é atual a luta pelo respeito a diversidade, em todos os âmbitos da sociedade, destacando a educação.

Nesse sentido é de extrema importância conhecer como se dá o processo histórico da construção do direito à escolarização de pessoas com deficiência que, em resumo, parte da exclusão total, até aos dias de hoje, onde se garante na legislação o direito de igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar.

Resgatar esses momentos históricos que antecedem os dias atuais tem grande relevância para que se entenda a totalidade das questões que emergem nesses contextos. Além disso, buscamos compreender o papel da escola, dos sujeitos, a forma que os direitos foram conquistados, assim como as relações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais influenciam no processo de escolarização, uma vez que, não se pode dissociar essas questões.

Ao fazer essa análise histórica do movimento que luta por um processo de escolarização na perspectiva inclusiva é preciso apresentar as leis e os decretos que alicerçam essa realidade, pois é a partir dessas políticas públicas que haverá o embasamento para cobrar o direito de acesso e de permanência das pessoas com deficiência na escola e, acima de tudo, que esse processo de escolarização seja feito dentro de uma perspectiva do respeito a diversidade.

1. 1 A escola enquanto instituição social e de aprendizagem

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Como princípio, os sujeitos têm direito à igualdade de acesso e permanência na escola.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Assim como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996) preconiza e garante o mesmo direito.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O que significa que toda e qualquer pessoa, com ou sem deficiência, rico ou pobre, ateu ou cristão tem direito de ingressar na escola para vivenciar o processo de escolarização, e esse processo, deve garantir a igualdade de condições de acesso e permanência, o que demanda um novo conceito de escola e de formação de sujeitos. No entanto, nem sempre foi assim, o direito

de estudar e educar-se de forma institucionalizada, tendo a escola como ambiente é historicamente privilégio de poucos, o que faz com que a situação seja somente destinada àqueles que tinham um poder aquisitivo na luta de classes.

[...] com o advento da sociedade de classes que surge um tipo de educação diferenciado, no qual se encontra a origem da própria escola. Essa educação tinha como finalidade oferecer, aos homens que não precisavam trabalhar para sobreviver, a possibilidade de ocupar o tempo ocioso de sua existência de maneira “digna” e “nobre”, por meio de uma educação contraposta àquela que continuava a existir entre os trabalhadores, que se educavam por meio do próprio trabalho (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 81).

O surgimento da escola se constitui em um contexto social em que os sujeitos não precisavam deixar de trabalhar para estudar, muito menos garantiam seu sustento vendendo a sua força de trabalho braçal. Na verdade, a escola era privilégio daqueles que tinham poder aquisitivos. Ao tratar de pessoas com deficiência, Lima (2021) destaca que o acesso ao processo de escolarização de pessoas com deficiência é um movimento que engloba muitos sujeitos sociais. O autor ressalta que, historicamente, durante muito tempo um grupo de pessoas considerados minoria ou que estavam à margem da sociedade – tiveram os seus direitos negados, pois não eram considerados cidadãos. E, embora estivesse garantido os direitos de igualdade para todos na CF de 1988, ainda existia uma parte excludente que não considerava essa minoria.

Para Lima (2021, p. 20), a relação de acesso ou não à escola tem influência direta da luta de classes, e destaca que:

[...] na lógica capitalista, a escola se configurou, historicamente, por oferecer uma educação que se limitou a grupos elitizados o direito à escolarização, uma exclusão que se firmou no âmbito escolar por meio das ações políticas e práticas educacionais que estavam a serviço da classe dominante (LIMA, 2021, p. 20).

Dessa forma, o pobre, o negro, o indígena e a pessoa com deficiência tiveram que conquistar esse direito com muita luta. Não só o direito de ingressar no ambiente escolar, mas também garantir um ensino com qualidade e que respeite as individualidades de cada um. É preciso lembrar que mesmo com a garantia de acesso expressa na legislação vigente, o processo de constituição destes é resultado de um movimento que ainda está em construção. Principalmente se pensarmos a inclusão na sua dualidade de exclusão/inclusão e ainda mais, considerando as questões ideológicas.

A escola, é ao mesmo tempo, uma realidade dada e dinâmica, uma organização em permanente construção e constituição, ideia que implica no envolvimento do sujeito histórico que, através de sua realidade socioeconômica, política, cultural e organizacional, desenvolve uma visão de mundo, uma consciência e ética (sua personalidade) constrói, em coletividade, uma dada realidade (GOMES NADAL, 2011, p. 142).

A escola não é apenas um lugar, um prédio estático que permanece parado enquanto as pessoas chegam para estudar e outras para ensinar. A escola precisa ser vista a partir da sua construção social, uma vez que faz parte da sociedade e sofre forte influência das questões culturais e políticas do contexto de onde se insere. Para Silva, Limeira e Leonardi (2021, p. 10), “a escola não acontece, ou acontece, num vazio político-cultural”. Isso, porque a escola é uma instituição que tem grande relevância na formação social dos sujeitos históricos. Logo, “[...] a escola não apenas recebe como também exerce influência social por meio de um papel que não é neutro, mas intencional e político, já que a partir de suas escolas contribuirá para a construção de uma dada sociedade (GOMES NADAL, 2011, p. 140).

Dessa maneira, a escola é o lugar para proporcionar discussões sobre a necessidade do respeito à diversidade, às diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas que fazem parte das lutas de uma sociedade composta por inúmeros sujeitos históricos. É nessa perspectiva que essa pesquisa pensa a importância da inclusão escolar de pessoas com deficiência, especificamente, pessoas diagnosticadas com autismo, pois a escola precisa assumir esse papel de importância na formação dos sujeitos. Incluir a pessoa com deficiência no ensino regular não é apenas oportunizar a sua matrícula, na verdade, exige mudanças de acessibilidade atitudinal.

A escola como lugar privilegiado de aprendizagem garante que todos tenham o direito de participar do processo de escolarização. Mas o que é escolarização? De acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa, escolarizar é o ato de frequentar o ensino escolar, atuação sobre o processo de aprendizagem de outra pessoa, aprender os conteúdos formalmente, etc. Dessa forma, escolarização é o ato de frequentar a escola e participar de todos os processos de ensino e de aprendizagem. Porém, qual é o papel da escola na sociedade economicamente capitalista, em que nem todas as pessoas têm os mesmos privilégios?

É importante pensar o processo de escolarização e o papel da escola para além do capital, assim como também do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, faz-se necessário seguir uma proposta pedagógica pré-estabelecida que mostre que, muitas das vezes, não se compreende o contexto social, cultural, político e econômico em que os sujeitos estão inseridos

e, além disso, esse fator pode contribuir para a exclusão daqueles que, por alguma razão, não se enquadram nos padrões sociais.

A concepção de escolarização aqui defendida é aquela discutida por Mészáros (2008), que acontece dentro da escola, mas que deve oportunizar algo que vai muito além do ensino e da aprendizagem, ou seja, uma “educação como forma de superar os obstáculos da realidade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11). De acordo com autor, “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência é reconhecida nos quadros estatísticos” (idem). Dessa forma, compreende-se por *escolarização* o acesso e a permanência do aluno em ambiente escolar que lhe garanta oportunidades igualitárias para o seu desenvolvimento social, cultural, político, econômico e educacional.

Quando se trata da escolarização de pessoas com deficiência, estamos falando do paradigma *inclusão*. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma questão ampla que está além dos muros educacionais, porém, foi no contexto da educação que a realidade das pessoas com deficiência começou a mudar.

O direito a uma educação que pudesse mudar a realidade desses sujeitos, por muito tempo, foi negado. No entanto, com as lutas e movimentos sociais organizados por diferentes sujeitos em espaços e momentos históricos diversos, essa realidade foi questionada. O direito de acessar uma escola regular junto aos demais educandos sem deficiência é uma realidade, aumentou o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular. Mas a dúvida é: acesso à matrícula garante a inclusão? Ou esses educandos continuam sendo excluídos, só que agora em ambiente escolar? Essas são questões que pretendemos responder no decorrer da pesquisa.

1.2 O chão da escola: escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão

Como já destacado, a escolarização de pessoas com deficiência está pautada em uma totalidade bem maior: a inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva. No Brasil temos muitas questões sociais em campo de discussão e uma dívida histórica com muitos povos que foram explorados durante séculos. E muitas dessas questões encontram no campo da escola um terreno fértil para disseminar ideias de igualdade e promover mudanças na sociedade.

A historiografia da educação brasileira passou por um processo de intensa renovação nas últimas décadas, o que inclui a incorporação de sujeitos anteriormente apagados nas pesquisas e discussões. Esse processo tem modificado a compreensão sobre a instrução, a escola, o universo letrado desde o século 19, terminando por alargar o entendimento sobre a sociedade brasileira em diversos aspectos (BARROS, p.76, 2021).

Não somente os sujeitos com deficiência, mas um grupo de sujeitos considerados como minorias vem paulatinamente conquistando o seu espaço na construção histórica da educação nacional brasileira. Aqui, sob destaque: a pessoa com deficiência. Percebe-se hoje um movimento pela inclusão da pessoa com deficiência, movimento este que visa o respeito e valorização em todos os aspectos da sua vida. Entretanto, nem sempre foi assim. O Brasil também vivenciou períodos sombrios da exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Logo, é preciso conhecer o percurso histórico da sociedade para que ela seja vista e considerada tal como atualmente. Consequentemente, a forma como a sociedade se estrutura atualmente é reflexo do percurso histórico vivido há séculos.

Partindo desse prisma, é relevante justificar a necessidade de se fazer um resgate sobre a trajetória histórica da inclusão de pessoas com deficiências na sociedade, pois nem sempre essas pessoas foram tratadas com respeito e dignidade. Tal fato é algo que não pode ser esquecido quando se deseja uma sociedade que respeite as particularidades de cada ser.

Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011, p. 133) destacam que a “trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades”. No decorrer do processo histórico de luta pelo direito da pessoa com deficiência, esses indivíduos foram vistos de diversas formas, nem sempre positivas, e passaram por muitos momentos que marcaram a sua existência.

Sobre isso, Pacheco (2016, p. 19) ressalta que:

Ao lançarmos um rápido olhar na história da humanidade, vamos encontrar diferentes formas de conviver com as pessoas com deficiência. São atitudes que vão do total descaso até ao fato de considerá-las dotadas de poderes sobrenaturais. As fases históricas percorridas pelas sociedades humanas demandaram atitudes inerentes às suas necessidades prementes.

A forma como as pessoas com deficiência foram tratadas no decorrer da história da humanidade causa muita indignação, já que é marcada por muito sofrimento e descaso. Cada vivência ofereceu um padrão de tratamento para as pessoas com deficiência, que variava de acordo com o modelo econômico que a sociedade se organizava em cada época. Em algumas

sociedades as pessoas com deficiência não eram nem tratadas como pessoas, eram vistas como anomalias, castigos, maldições, como “algo” que deveria ser extinto. Tratamento esse que fez com que muitas fossem assassinadas e abandonadas para morrer.

Também há relatos de que essas pessoas eram tratadas como bobos da corte, palhaços e serviam apenas como motivo de risos e *bullying* para aqueles que se sentiam superiores por não terem nascido com alguma deficiência. Essa forma etnocêntrica de ver o outro, sua cultura e suas diferenças ainda é muito presente na sociedade atual, o que demanda urgência para superar essa visão preconceituosa e excludente (GEERTZ, 1999).

É importante frisar que a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas, historicamente, não está somente ligada a uma questão ideológica de não aceitar as diferenças sociais. A partir de leituras teóricas que discutem a inclusão e a história da pessoa com deficiência, é possível dizer que a forma econômica como a sociedade se organiza tem influência direta no tratamento oferecido a estas pessoas.

Na visão de Pacheco (2016), nas sociedades antigas, como na Era Primitiva, as pessoas utilizavam a força corporal como forma de sobreviver, uma vez que viviam da caça, da pesca e da monocultura. Essas atividades exigiam um corpo atlético, visceral e sem nenhum “defeito”. Logo, as pessoas com deficiência não se encaixavam nesses padrões, portanto, não serviam para a manutenção dessa sociedade. Devido a isso, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou assassinadas.

Aranha (2005, p. 6-7) descreve que na antiguidade a economia também era voltada para atividades de “produção e de comércio agrícola, pecuária e de artesanato”, o que demandava também o uso do corpo e da força de trabalho manual. Os homens precisavam trabalhar para sustentar a sua família com trabalhos voltados para a vida no campo, o que demandava atividade braçal. Por essa razão, o autor afirma que “a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral”.

Quando começa a Idade Média, a forma de organização econômica, política e administrativa em que as sociedades se organizavam começa a mudar. A forma de sobrevivência, no entanto, não muda, visto que os sujeitos ainda precisavam trabalhar para manter-se com o mínimo e ainda vender a sua força de trabalho para aquelas que detinham o poder aquisitivo.

[...] houve uma grande mudança na organização sociopolítica com o advento do cristianismo e conseqüentemente da Igreja Católica, daí, o cenário político, antes dominado pela nobreza, passa a ser dominado principalmente pelo clero, que foi

assumindo cada vez mais poder social, político e econômico (SAMPAIO, 2009, p. 22).

Ainda no mesmo contexto, com o meio de produção feudal, surge a figura da igreja católica e o advento do cristianismo. No momento em que a igreja ganha espaço na organização política da sociedade, ela passa a oferecer um tratamento diferenciado para as pessoas com deficiências, contanto que fossem abandonadas ou deixadas em algum lugar para viver da boa vontade de outras pessoas, através da caridade. Contudo, é possível perceber que por não oferecer mão de obra, ou não conseguir trabalhar para se manter e nem manter uma família, a pessoa com deficiência era tratada como um ser sem direitos e anseios próprios.

Aranha (2005, p. 8) afirma que a partir do momento em que a igreja católica começou a olhar para as pessoas com deficiência como “pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, essas pessoas não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus”. É importante ressaltar que, na mesma medida em que a igreja e os preceitos religiosos começaram a viabilizar uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência, ela também foi causadora de muito dos seus males.

A própria religião, com toda sua força cultural ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2021, p. 16).

É necessário dizer que o papel da igreja ou da religião não está à prova, mas sim demonstrando como as questões sociais e culturais têm influência direta na vida das pessoas em sociedade, ou seja, toda materialidade externa à vida do homem de alguma forma influencia na sua vida pessoal.

Ainda sobre essa influência, compreende-se então que esse olhar – agora voltado para a pessoa com deficiência – ainda não era de respeito e muito menos o da igualdade de direitos. Aqui, vê-se o olhar penoso, como se as pessoas com deficiência apenas fossem dignos de pena e de cuidados assistencialistas. Apesar disso, essas pessoas seguiam sendo excluídas do convívio, pois apenas virou imoral matá-las.

Tanto na Antiguidade, quanto na Idade Média fica evidente que o tratamento voltado para a pessoa com deficiência tinha relação direta com a forma em que a sociedade estava se

organizando economicamente e politicamente, principalmente com o surgimento da propriedade privada que dividiu os homens em classes, visto que o trabalho e a sobrevivência eram fundamentais.

Para Engels e Marx (1999), o trabalho como categoria de análise tem papel fundamental na manutenção da sobrevivência do homem em sociedade, uma vez que todos precisam vender a sua força de trabalho para que tenham condições de viver. Se as pessoas com deficiência, em razão das suas limitações, não poderiam trabalhar para contribuir economicamente e nem se sustentar, não serviam e logo eram excluídas.

É importante frisar que é a partir da categoria *trabalho* que uns irão apenas sobreviver e outros acumularão riquezas, pois vivemos em uma sociedade capitalista onde a forma desigual de distribuição de riquezas e trabalho determina as relações de poder entre classes. Antigamente também era da mesma forma, principalmente em relação à pessoa com deficiência: se não tinha como vender a sua força de trabalho para movimentar as rodas econômicas, não servia de nada para sociedade, já que apenas seria um “peso a ser carregado por todos”.

A partir da revolução francesa, no século XVI, a sociedade começou a se organizar de outra forma política, econômica e social, influenciando diretamente as questões educacionais, bem como no tratamento das pessoas com deficiência, passando a serem vistas de outra forma. No século XVII, com o avanço da área médica, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas na perspectiva de que poderiam ser pessoas doentes, não mais sobrenaturais ou castigos divino (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Ressalta-se que a construção histórica do sujeito com deficiência na sociedade confunde-se e tem relação direta com as conquistas em outros campos, a exemplo do direito de acesso e permanência em ambiente escolar para participar da escolarização. E, para que hoje se possa falar sobre inclusão de pessoas com deficiência e sua atuação na escola e em uma sociedade inclusiva, houve diversos momentos que marcaram historicamente essa discussão. De forma breve, esses momentos podem ser divididos em três paradigmas: paradigma da *institucionalização*, de *serviços* e o de *suporte*.

De acordo com Figueira (2021), o Paradigma da institucionalização acontece no momento em que a Igreja Católica começou perceber as pessoas com deficiência de outra forma e, como forma de assistencialismo, foram criadas instituições para que pudessem viver longe da sociedade. Essas instituições não tinham intenção de ajudá-las, mas, sim, a instauração da exclusão institucionalizada. Ainda que o assassinato dessas pessoas não fosse mais aceito, elas seguiam sendo excluídas. Nessa mesma perspectiva, no século XVII, a deficiência deixou

de ser considerada um castigo e passou ser considerada uma doença, isso somente depois que a medicina ganhou um papel de destaque. Também começaram a surgir outras pessoas com deficiências adquiridas por acidentes de trabalho e, principalmente, pela Guerra (BISOL; VALENTINI, 2011).

Como resultado da Guerra muitos soldados ficaram feridos e necessitavam de reabilitação. Nesse momento surge a necessidade de tratar questões que trouxessem-nas para ser integradas novamente na sociedade, visto que mantê-las em outras instituições estava se tornando difícil. Logo, temos o paradigma de serviços.

Aranha (2005, p. 18) afirma que

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida integrada, ao convívio em sociedade.

As pessoas com deficiência passaram por um período de exclusão total, pois eram afastadas da sociedade, de suas famílias, maltratadas e até assassinadas. Posteriormente, com o passar do tempo, as instituições sociais sofreram forte influência, primeiro, da Igreja Católica e depois da Ciência. Isso fez com que as pessoas com deficiência comesçassem a vivenciar a integração, inserindo-se, assim, no Paradigma de Serviços.

Integrar-se em sociedade ainda não lhes dava o poder de serem considerados como sujeitos de direito, pois era a pessoa com deficiência que tinha que se adequar à sociedade. Dessa forma, ainda que de maneira diferente, continuavam com seus direitos e suas particularidades desrespeitadas. Somente nas últimas décadas que o olhar voltado para a pessoa com deficiência vem sendo guiado para um novo trajeto: o Paradigma de suporte, marcado pela inclusão destes grupos.

Ponto que essa terceira categoria ainda é embrionária, mas já possui grandes dimensões. Espera-se que a pessoa com deficiência seja respeitada a partir das considerações de suas particularidades: ser humano dotado de sentimentos, e cidadão dotados de direitos, fazendo com que a sociedade que se movimenta para adaptar-se. É o movimento de inclusão que está no campo de discussão hoje. Especificamente a inclusão escolar de pessoas com deficiência, uma vez que é importante frisar que este movimento se dá dentro da perspectiva da sociedade.

Para Maia (2018), os princípios da inclusão estão alicerçados no direito que garante uma educação de qualidade para todos. Independentemente de qualquer situação, toda e qualquer pessoa tem direito de acesso à escola.

O paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, que uma educação apropriada e de qualidade deve ser conjuntamente para todos os alunos nas classes do ensino comum – escola regular – onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente (MAIA, 2018, p. 34).

Dessa forma, a pessoa com deficiência tem direito de frequentar a escolar regular, na classe comum, junto com seus pares e desfrutar de um processo de escolarização de qualidade que respeite as suas especificidades. Garantir a matrícula do educando com deficiência em escolas comuns é uma realidade, agora é preciso se efetivar de fato e direito tudo que a legislação garante.

Estamos no rastro de um projeto de lei do governo federal: decreto 10.502 de 30 de setembro 2020 – Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longa da Vida, este que, entre outras determinações, postula:

VI – Escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos.

Isso evidencia um retrocesso em anos de luta para inclusão da pessoa com deficiência em escolas regulares. É preciso lutar para que se melhore a qualidade da educação fornecida em escolas públicas, formação continuada para professores, currículo que respeite as especificidades dos sujeitos e acessibilidade escolar, não somente de infraestrutura, mas também metodológica, instrumental, programática, comunicacional, natural entre outras.

Se queremos uma sociedade mais justa e igualitária, então que haja respeito às particularidades de cada sujeito dentro do seu contexto sociocultural, pois é primordial para que se possa refletir sobre os conceitos que fazem parte da compreensão sobre deficiência.

1.3 A escola acessível e a superação de barreiras

A história revela que já houve muitas formas de tratar uma pessoa com deficiência em sociedade, pois essas pessoas eram tratadas como seres anormais e indignos de conviver com a coletividade. Essa questão também é resultado da ignorância de não saber de fato o que é a deficiência, suas limitações e capacidades, bem como, as habilidades que pode desenvolver se for estimulado.

A deficiência além de ser uma questão de saúde clínica também é uma questão social, já que as pessoas com deficiência além de terem as suas limitações causadas pelas características individuais, também são julgadas socialmente sem que tenham a possibilidade de demonstrar a sua capacidade. Diante das questões que fazem parte do conceito de deficiência, optou-se por trazer alguns conceitos para discutir.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Escolar (2011) deficiência é uma imperfeição, um erro. A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS) entende por deficiência: “problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda”. Dessa forma, é qualquer problema que apareça no corpo de uma pessoa de modo que a impeça de realizar uma atividade de forma plena, seja pela falta de uma parte do corpo ou afetando os seus aspectos cognitivos. No entanto, a CIF também esclarece que nem toda deficiência é uma doença e deixa a pessoa incapaz. Na verdade, cada deficiência precisa ser analisada e vista qual a possibilidade desse sujeito.

Embora com limitações, as deficiências não podem impedir que a pessoa tenha o direito de participar ativamente de todos os aspectos que fazem parte da vida em sociedade, pois até quando a deficiência reduz a mobilidade de um sujeito é possível criar estratégias para que este consiga desenvolver as suas atividades.

Dessa maneira, socialmente, a deficiência não vem à frente do sujeito, e sim, sempre o sujeito antes da deficiência. Por essa razão, atualmente, o termo correto para se referir é *pessoa com deficiência*, e não mais os termos pejorativos utilizados durante muito tempo em sociedade, como inválidos, defeituosos e/ou portadores de deficiências. É importante ressaltar essa questão porque a construção de uma sociedade e de uma escola inclusiva perpassa pela mudança de concepção ao tratar uma pessoa com deficiência.

Sob a perspectiva dos aportes legais (leis) que direcionam as questões de inclusão no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) considera a pessoa com deficiência aquela que:

Art. 2º [...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essas barreiras podem ser divididas em três grandes grupos: arquitetônicas, comunicativas ou atitudinais. Todas são encontradas com facilidade na sociedade, porém, é importante ressaltar que não são as únicas, existem outras barreiras (SILVA, 2019).

As barreiras arquitetônicas dizem respeito à falta de acessibilidade locomotiva das pessoas com deficiência. Para Mendonça (2013), as barreiras arquitetônicas são obstáculos que impedem que a pessoa com deficiência possa se locomover, e que impedem a sua livre circulação. Esse tipo de barreira facilmente é encontrado em edifícios, prédios públicos e privados, ruas sem infraestrutura. Dessa forma, é preciso que haja estrutura em estabelecidos públicos que facilitem o acesso de pessoas em cadeira de rodas, usando muletas, ou banheiros adaptados entre tantos outros, visto que para uma pessoa se locomover com dignidade é necessário um planejamento estrutural muito maior.

Sobre a escola, Mendonça (2013, p. 10) enfatiza que:

A escola regular não tem sido adaptada para receber as crianças com deficiências, na sua maioria física, que depende deste suporte para que possa fazer parte da comunidade escolar. A falta de banheiros adaptados, ausência de rampas para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, escadas sem corrimões, maçanetas de portas roliças, portas de salas de aula com pouco espaço para passar uma cadeira de rodas (1,10m), degrau de saída de porta acima do permitido (1cm), corredores estreitos, pouco luminosidade, dentre outras.

Uma escola inclusiva precisa garantir a quebra de barreiras que possam impedir que o educando tenha dificuldades de exercer o seu direito de forma plena. As barreiras comunicativas são direcionadas às pessoas que precisam utilizar outras formas de comunicação, como por exemplo, Braille e Libras. O braile para pessoas cegas e a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS para as pessoas surdas, visto que para que haja o pleno convívio em sociedade é importante que ocorra comunicação entre os pares. Logo, uma pessoa que tenha dificuldade em se comunicar, necessita de outras formas. Tal fato, torna-se uma barreira quando se percebe o mínimo de pessoas que se interessam por estudar Libras ou Braile para se comunicar com pessoas surdas ou cegas. Também pela falta de interesse do Estado em fornecer cursos de formação que possibilitem essa realidade (MENDONÇA, 2013).

Tanto a barreira arquitetônica quanto a barreira comunicativa são bastante prejudiciais para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, porque atingem diretamente a própria limitação da deficiência. É preciso que a escola, que se queira inclusiva, tenha condições de

oportunizar que os educandos com deficiência possam frequentar um ambiente adequado para as suas necessidades.

No entanto, a barreira que mais tem influenciado no processo de escolarização, a partir da perspectiva da educação inclusiva, de pessoas com deficiência, é a barreira atitudinal. Ela é o que mais tem chamado a atenção, pois ainda é possível encontrar pessoas com atitudes preconceituosas e desrespeitosas para com pessoas com deficiência.

Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 214), sobre a barreira atitudinal na escola, ressaltam que:

A escola é uma instituição conservadora e a pedagogia reproduz, agrava segregações e constrói rótulos - na maioria das vezes baseada na inteligência, classes sociais ou até mesmo em “dons”. Sendo assim, os que não se enquadram no perfil ideal pregado pela educação são postos de lado, excluídos do que lhes seriam de direito social.

A escola, historicamente, foi desenvolvida para as pessoas que não apresentam nenhuma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, pois hoje ainda precisamos lutar em um movimento que busca garantir a educação de qualidade para todos, independentemente de qualquer situação. Dessa maneira, a forma como a escola se configurou na sociedade também contribuiu para a exclusão.

Ainda sobre as barreiras atitudinais, Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 218) destacam que

As barreiras atitudinais alimentam preconceitos e ideologias que não possibilitam reconhecer e acreditar no potencial de alunos com deficiência, levando assim à falta de reflexões e metodologias que proporcionem recursos didáticos eficientes para o processo educacional de alunos com características particulares de aprendizagem.

É muito comum encontrar agentes educacionais que, além de não se sentirem preparados para atuar em uma sala de aula que tem uma pessoa com deficiência, também por questão ideológica não acreditam que a inclusão possa dar certo. Sobre isso, Carvalho (2007, p. 77) conclui que “as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perspectivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós [...]”. Dessa forma, é preciso que as pessoas tenham empatia e acreditem que a inclusão é um direito que deve ser respeitado e que as pessoas com deficiência têm possibilidades de desenvolver as suas potencialidades. Nesse viés da garantia do direito das pessoas com deficiência é que surge um termo muito importante para a inclusão: a

acessibilidade que, forjada no campo do direito constitucional, tem ganhado espaço no campo da educação.

De acordo com Silva (2019), o termo *acessibilidade* surge na década de 1940 quando os soldados mutilados na Segunda Guerra Mundial precisavam ser reintegrados à sociedade. No que tange o Brasil, destaca-se somente nos anos 2000, quando começou a fazer parte da legislação oficial. Em relação ao campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (nº 4.024/61) no seu artigo 2º postula que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, garantindo a educação como direito de todos, porém, não menciona as pessoas com deficiência. Já a Lei nº 5692 de 1971 que revogou a LDB de 1961 dispõe:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Vemos, com isso, que as leis nacionais colocam a garantia da “escolarização” da pessoa com deficiência, porém, não mencionam ou instruem em nenhum momento que as instituições de ensino devem passar por alguma transformação. Nessa época, é importante frisar, a pessoa com deficiência tinha que se adequar à sua realidade social e não o contrário, o que fazia com que o modelo de escolarização se desse a partir do paradigma da integração.

A partir da década de 1990, tanto no contexto nacional, como internacional, começaram a desenvolver diferentes políticas públicas pensadas para a inclusão da pessoa com deficiência. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em território nacional e alguns documentos como a Lei nº 7853/89-que instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que sobre a educação escolar pessoas com deficiência, determinou-se que:

I - Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

No entanto, os trechos destacados também não trazem nenhuma exigência quanto acessibilidade e mudanças no ambiente escolar, em relação as questões de barreiras.

Internacionalmente, o documento *Normas sobre a Equiparação de Oportunidade para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993) aborda, pela primeira vez, a acessibilidade como um viés que garante a oportunidade de igualdade. Em seguida, no ano de 1994, as questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência são amplamente discutidas e defendidas na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e estendidas até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que aborda exclusivamente a acessibilidade no seu capítulo V, versando a Educação Especial (SILVA, 2019).

De forma específica, nos anos 2000, foi instituída a Lei 10.098 de 19 de dezembro que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando, ainda, outras providências. Mais tarde, o Decreto 5296/2004 regulamentaria essa lei.

A Lei 10.098/00 conceitua acessibilidade como:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

E o Decreto 5296/2004 estabelece que:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No Decreto 5296/2004 a acessibilidade ganha uma maior ampliação no sentido, uma vez que na Lei 10.098/00 o foco estava na acessibilidade arquitetônica. É importante frisar também que na mesma lei a acessibilidade era uma “possibilidade e condição” para que as pessoas com deficiência pudessem participar de forma plena da sociedade, enquanto no Decreto, a acessibilidade passou a ser “condição para utilização”, ou seja, adquire uma condição de obrigação necessária.

Na atualidade, o direito à acessibilidade é assegurado na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – instituindo a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que define acessibilidade como:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Diante disso, é possível entender que a acessibilidade é requisito necessário e primordial para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas na sociedade, fazendo com que o meio em que vivem se adapte para melhor recebê-las. Esse ambiente torna também a escola em um lugar para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, bem como, condição primeira do direito do ser humano, não ficando alheio a essa questão.

Dessa maneira, o intuito de fazer esse resgate histórico e ideológico a respeito da acessibilidade como direito e dever para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência é para se entenda que a escola inclusiva não garante apenas matrícula no ensino comum, na escola regular, e sim, é preciso uma mudança estrutural, social e perspectiva em relação à pessoa com deficiência e os seus direitos conquistados através de muitas lutas sociais.

Esse movimento da garantia de acessibilidade na sociedade para que a pessoa com deficiência possa ter os seus direitos a uma plena participação assegurado, também perpassa o ambiente escolar. Na educação, a acessibilidade pode ser definida em quatro tipos principais: atitudinal; arquitetônica; comunicacional e informacional; pedagógico-curricular. E para entender melhor como deve ser realizada, no livro “Acessibilidade educacional: um conceito multifacetado” de Jackeline Susann Souza da Silva (SILVA, 2019). Nele, a autora traz um exemplo esclarecedor sobre a acessibilidade na educação escolar quando diz que:

Na educação formal, os tipos de acessibilidade intrinsecamente relacionam-se às condições institucionais favoráveis para o desenvolvimento escolar de todos os alunos e alunas, especificamente, aqueles grupos que encontram barreiras, como as pessoas com deficiência. A acessibilidade abrange, portanto, os contextos pedagógicos, administrativos, de recursos e materiais, e as relações interpessoais. Por exemplo, só haverá acessibilidade no ingresso à escola se pessoa com deficiência não encontrar entrave para matricular-se (acessibilidade atitudinal), bem como o acesso é garantido quando esses estudantes podem caminhar até o prédio da escola (acessibilidade arquitetônica) sem enfrentar barreira para assistir as aulas (acessibilidade pedagógico-curricular) (SILVA, 2019, posição 447).

Ou seja, para haver inclusão escolar de pessoas com deficiência é fundamental que, primeiramente, a escola seja acessível e inclusiva, que as barreiras sejam superadas e a acessibilidade esteja presente nos diferentes campos, pois o discurso de inclusão escolar ser garantido a partir da matrícula de educandos com deficiência no ensino regular precisa ser superado e voltar-se para o que verdadeiramente faz sentido: oportunizar direitos iguais para todos.

1.4 O atendimento educacional especializado como recurso para a escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão

Como vimos anteriormente, o processo de escolarização de pessoas com deficiência na escola regular sob a perspectiva da inclusão perpassa muitos contextos e deve ser viabilizada de diferentes formas. A escola foi pensada para servir uma parcela da população que não faz parte de um grupo considerado como minoria, dessa forma, nesse modelo de educação as pessoas com deficiência não se encaixam dentro dos padrões exigidos, o que reverbera o sentimento de capacitismo.

É importante frisar que o capacitismo é um termo que revela o preconceito em relação às pessoas com deficiência. Para Carvalho-Freitas e Santos (2023, p.20), “o capacitismo manifesta-se ao considerar que as pessoas com deficiência são menos capazes, ou até mesmo, menos aptas a gerenciar a própria vida, associando a deficiência a incapacidade”. Dessa forma, é relevante reafirmar que se tenha em mente que antes mesmo da deficiência existe um sujeito que sente, que vive e que tem a sua própria compreensão da realidade.

Para que o processo de escolarização de pessoas com deficiência possa ser considerado algo inclusivo, existem Políticas Públicas que foram desenvolvidas com essa finalidade. Em um campo mais amplo, temos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96). Tanto a CF de 88 quanto a LDB abordam que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, em que toda e qualquer pessoa, independentemente de qualquer situação, tem direito de participar do processo de escolarização.

No entanto, se tratando da educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, também existem questões que precisam ser consideradas quando se aborda sobre esse assunto. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma realidade, faz parte de um movimento de luta, e essas pessoas devem ser incluídas nas escolas e salas de aula comuns,

porém, é preciso também que haja mudanças dentro desse processo. Por essa razão, a CF de 1988 e a própria LDB (Lei nº 9.394/96) oferecem para as pessoas com deficiência incluídas no ensino regular o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante que:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) também assegura:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Embora garantida desde a Constituição Federal de 1988, Borges (2020) destaca que somente na década de 1990 que o AEE passou a fazer parte da modalidade da educação especial, principalmente, depois da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), consistindo em um forte movimento preocupado com a inclusão, respeito e valorização da pessoa com deficiência. Esses dois movimentos são importantes porque evidenciaram a necessidade do respeito à diferença e a luta para superação do preconceito, em destaque, no ambiente escolar.

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), quanto a Declaração de Salamanca (1994) podem ser consideradas como um divisor de águas na história da pessoa com deficiência e na luta pelo direito a um processo de escolarização que respeite as suas potencialidades. A partir disso, países como o Brasil tiveram que pensar em políticas públicas que buscassem garantir esses direitos às pessoas com deficiência. Junto com esse movimento, o AEE ganha ainda mais forças como um método para contribuir com a quebra de barreiras em ambiente escolar e favorecer a inclusão.

A partir desses movimentos foram criados decretos, resoluções e leis que são de extrema importância para que se possa compreender o que é o AEE, como se fundamenta, qual seu objetivo, estrutura e tantas outras informações. O primeiro documento trata-se da

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e traz nos seu art. 3º o seguinte:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Essa resolução define o que é a educação especial, enquanto modalidade da educação escolar e define-a como uma proposta pedagógica que deve apoiar, complementar, suplementar e até mesmo substituir o ensino comum. Embora destaque a importância dessa modalidade, ainda deixa em aberto a possibilidade de a pessoa com deficiência não ser incluída de fato na escola comum.

Outro fato importante a ser destacado é que, ao analisar o Capítulo V da LDB/96 e esse primeiro conceito da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, ambas são consideradas como sinônimos. Porém, Mendes e Malheiros (2012) destacam que, segundo o Ministério Público (BRASIL, 2004), esses conceitos têm sentido diferente na CF/88. Dessa forma, acredita-se que é necessário um olhar mais aprofundando sobre essa questão, pois é muito importante para a inclusão.

Para Borges (2020), de 2003 a 2010, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que a Política de Educação Inclusiva teve um grande avanço através de diferentes ações e programas governamentais. Destaca-se aqui esse recorte temporal, pois é o período em que mais se vivenciou iniciativas para promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Foram programas e ações do Governo Lula:

- Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003 a 2007);
- Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (2004);
- Programa Nacional de Informática na Educação Especial (ano);
- Programa de Acessibilidade na Educação Superior (2005);
- Escola de Fábrica;
- Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;

Esses foram programas mudaram a vida de pessoas com deficiência e visavam garantir um processo de escolarização na perspectiva da Educação inclusiva. Padilha (2015, p. 167) destaca que:

Fora as realizações específicas ao campo educacional, o governo Lula também empreendeu ações importantes para a construção de uma sociedade inclusiva. Foram preservados os programas de proteção socioassistencial voltados às pessoas com deficiência –dentre os quais se destaca a política de concessão de Benefícios de Prestação Continuada–; implantaram-se novas modalidades de atendimento –Centro-dia, Casa-Lar, reabilitação na comunidade, atendimento domiciliar, residência com família acolhedora e abrigos para pequenos grupos (SILVA, 2004, p. 150)-articuladas ao Sistema Único de Assistência Social e à Política Nacional de Habilitação e Reabilitação; o Programa Nacional de Acessibilidade foi reeditado; e diversos projetos foram desenvolvidos nas áreas de telecomunicações, esportes, cultura e habitação.

Essas ações estavam explícitas na agenda governamental e faziam parte da preocupação da época. Se tratando do AEE, destacamos o Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade, que em 2006 lança o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”.

De acordo com esse documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007), organizado por Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), o Atendimento Educacional Especializado é um serviço prestado às pessoas com deficiência de modo a garantir a sua plena participação em ambiente escolar. É oferecido, preferencialmente, na escola comum, porém, também pode ser oferecido em centros de atendimentos específicos. Por ser um serviço que complementa o processo de ensino e de aprendizagem, não substitui a escola e não é uma obrigatoriedade que todas as pessoas com deficiência devam utilizar.

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros (BRASIL, MEC, 2006, p. 15).

O AEE é um serviço que deve ser oferecido, preferencialmente na escola, na sala de recursos multifuncionais. Além disso, é preciso entender que não é reforço escolar, tão pouco uma extensão dos conteúdos abordados em sala de aula. O AEE tem uma complexidade e importância bem maior que isso, pois é através do trabalho pedagógico realizado na sala de recursos multifuncionais que o estudante com deficiência poderá quebrar as barreiras que o impedem na sala comum.

No ano de 2008, já no segundo mandato do Governo Lula é instituída a *Política Nacional De Educação Especial*. Sob a perspectiva da Educação Inclusiva, temos definida a Educação Especial como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

E o AEE como:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dessa forma, a educação especial é uma modalidade de ensino que diz respeito à educação de pessoas com deficiência. Logo, para que haja a quebra de barreiras em uma inclusão escolar, esta educação especial deverá oferecer o AEE.

Ainda no ano de 2008, temos o primeiro decreto que regulamenta o AEE: o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Esse decreto põe que o Governo Federal, por meio da União, deverá oferecer apoio técnico e financeiro para ampliação da oferta do AEE, bem como, especifica que o AEE é um serviço complementar e suplementar ao ensino regular. Além disso, postula:

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Nesse decreto o conceito de *inclusão* como algo que deve ser respeitado e executado por todos já estava traçado dentro desse movimento. Ademais, determina no inciso II a

formação continuada para professores de AEE; e no inciso III a formação para os demais profissionais que atuam no ambiente escolar. Logo, subentende-se que a inclusão deve ser uma preocupação de todos, deve ser visto e tratado como algo que é muito importante ainda em dias atuais, principalmente.

Ainda falando sobre a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – (BRASIL, 2008), destacamos que é um marco importante para inclusão escolar de pessoas com deficiências no ensino regular, porque de fato regulamenta o AEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Idem, p.14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é muito importante, pois, junto dos ideais de inclusão escolar na sala regular, oportuniza que o aluno com deficiência tenha a possibilidade de vencer as barreiras encontradas no processo de escolarização.

Dessa forma, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE:

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, MEC, 2008, p. 17).

Nesse sentido, o AEE acontece na Sala de Recursos Multifuncionais e conduzido por um professor específico, o que é primordial para o desenvolvimento do aluno.

O AEE é compreendido [...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e de forma suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (SANTOS; SADIM; SCHMIDT; MATOS, 2021, p. 102).

Para concretizar os objetivos para o qual foi idealizado, é fundamental que o AEE tenha uma articulação pedagógica junto ao professor da sala comum, para que ambos os docentes possam trabalhar sob o ideal de um mesmo objetivo: a escolarização a partir da perspectiva da inclusão escolar.

No ano de 2009, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica desenvolvido na modalidade Educação Especial.

O funcionamento dessa resolução traz algumas generalidades, como abordar o objetivo do AEE, garantir a transversalidade do ensino, definir o público-alvo do AEE, abordar a dupla matrícula, definir o atendimento hospitalar, entre outras definições.

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

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

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Nessa definição, fica evidente o papel do AEE como um serviço disponível para o auxílio de pessoas com deficiência. No entanto, observa-se que, mais uma vez existem brechas excludentes, como o fato de deixar de fora, por exemplo, estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Essa resolução também discute que a organização do AEE deve ser realizada no turno inverso em que o estudante está matriculado. O AEE também poderá ser realizado na escola comum, nas instituições públicas, comunicativas, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos. Na eventualidade em que o estudante matriculado no ensino comum adoeça e precise ficar internado, bem como, não possa sair de casa, este estudante poderá ter acesso ao AEE realizado em ambiente hospitalar.

Uma vez matriculado na escola comum e participando do AEE, o estudante tem dupla matrícula. Como o AEE é complementar ou suplementar o ensino comum, é fundamental que haja a articulação pedagógica entre o professor do AEE e o professor da sala comum para execução e planejamento das ações. E, para que todas essas questões possam ser viabilizadas,

e também para que o AEE possa ser de fato oportunizado para o estudante, é preciso que todas essas questões estejam de forma clara no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

O PPP da escola precisa estruturar a oferta do AEE considerando o que especifica a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Esta institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, desenvolvido na modalidade Educação Especial.

- I – Sala de recursos multifuncionais; espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimentos aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V- Professores para o exercício do AEE;
- VI- Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia – interprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos entre outros que maximizem o AEE.

O AEE é um atendimento que necessita de uma estrutura diferenciada para que possa possibilitar que o estudante tenha bons resultados. Não será substitutivo ao ensino regular e sim uma complementação ou suplementação.

No ano de 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, revogando o Decreto 6.571/08.

Esse decreto define como objetivo do AEE:

- Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
 - II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
 - III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
 - IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O AEE é muito importante para a formação dos estudantes, pois é a partir desse serviço que podem potencializar as suas habilidades para a remoção de barreiras que impedem a inclusão escolar. Deve ser realizado de forma que abrace as necessidades individuais dos estudantes, entendendo que cada um tem o seu próprio tempo de desenvolvimento. Por essa razão, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) precisa ser organizado e pensando de

acordo com o estudante. Esse documento, deverá ser elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com o apoio do coordenador pedagógico da escola.

Para Poker et al. (2013), o PDI é constituído de 2 partes: a primeira parte deve conter todas as informações do aluno, bem como, uma breve avaliação; a segunda parte contará com o Plano Pedagógico Individualizado. Fora as observações que o professor obterá no exercício do seu fazer pedagógico junto com o estudante com deficiência na SEM, é fundamental que ele mantenha uma articulação pedagógica junto ao professor da sala comum para conhecer o estudante e traçar a melhor estratégia.

Outra característica e objetivo do AEE é a questão dos recursos didáticos e aprendizagem que são primordiais para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e, conseqüentemente, para a quebra de barreiras na promoção da inclusão.

1.5 A sala de recursos multifuncionais: objetivo e estruturação

Até aqui, fizemos o resgate histórico das políticas públicas e o surgimento do AEE como um serviço disponibilizado para a garantia da educação inclusiva. Durante toda a discussão, vimos as medidas tomadas para que se efetivasse a democratização do ensino público, possibilitando que a pessoa com deficiência tenha condições de acesso e permanência no ambiente escolar, resguardando os seus direitos, potencializando as suas habilidades. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve acontecer em salas específicas, denominadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

As SRM são ambientes diferenciados da sala de aula comum. Funciona como uma sala equipada para garantir o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, principalmente, daqueles que apresentam algum tipo de déficit. Dessa forma, é importante entender que a SRM tem papel de extrema importância na garantia da inclusão escolar.

Para uma escola ter uma SRM é necessário o cadastro no *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Além do cadastro, os seguintes critérios precisam ser cumpridos:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) público alfo da educação especial em classe comum, registrado (s) no censo Escolar/INEP, para implantação da sala tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) cegos (s) em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP, para implantação da sala de tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para funcionamento da sala de e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010, p.10).

Dependendo da estrutura física da escola e da matrícula de estudantes com deficiência, será implementado as SRM. Também é importante frisar que as salas de recursos multifuncionais poderão ser de 2 tipos distintos: a sala do tipo 1 tem uma estrutura pedagógica e recursos bem básicos, enquanto, a sala do tipo 2 tem uma estrutura pedagógica e recursos mais adaptados, como por exemplo: impressora braile entre outros (BRASIL, 2010).

São elas:

Quadro 1: Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I

Nº de Ordem	Especificação
1	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
2	Monitor de 32" LCD
3	Fones de ouvido e microfones
4	Scanner
5	Impressora laser
6	Teclado colmeia
7	Mouse com entrada para acionador
8	Acionador de pressão
9	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquemas corporais
13	Memória de Numerais
14	Tapete Quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
18	Dominó de animais em Língua Brasileira de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x, 6x)
21	Dominó com textura
22	Plano inclinado – estante para leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda

26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melamínico

Fonte: PISRM (2008)

Quadro 2: Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II

Nº de Ordem	Especificação
1	Impressora Braille
2	Máquina Braille
3	Lupa eletrônica
4	Reflete de Mesa
5	Punção
6	Soroban
7	Guia de Assinatura
8	Globo terrestre adaptado
9	Kit de desenho geométrico adaptado
10	Calculadora Sonora
11	Software para produção de desenhos gráficos e táteis

Fonte: PISRM (2008)

A diferença da entre as salas, basicamente, é o material especializado que se pode encontrar. Na sala do tipo II existem muitos materiais para estudantes cegos, por exemplo. Dessa forma, para que seja implementada a SRM Tipo II nas escolas, precisa que haja a matrícula de um estudante cego.

Ainda de acordo com as Políticas Públicas de Implementação do AEE, o professor que fará o atendimento na SRM deverá ter formação especializada para atuar com pessoas com deficiência, podendo ser uma formação inicial ou continuada (ALVES et al. 2006).

Para que haja um processo de escolarização inclusivo é fundamental que as escolas ofereçam o AEE para os estudantes com deficiência no sentido de que esse atendimento os leve à potencialização de suas habilidades e quebre possíveis barreiras que venham aparecer no processo de escolarização.

É bem comum, ainda confundirem o atendimento na SRM com reforço pedagógico, e nesse sentido, é muito importante intensificar pesquisas voltadas não somente para implementação das salas de recursos, mas também as que vão na verificação de como está sendo

desenvolvido esse trabalho nas escolas, pois é um trabalho muito importante para a efetivação do direito e da garantia do processo de escolarização a partir da perspectiva da inclusão.

1.6 A articulação pedagógica entre o AEE a sala comum e a importância da mediação pedagógica

As políticas públicas de educação especial garantem a matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular em escolas comuns. Essa afirmação pode ser evidenciada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nos mais diferentes marcos que fazem parte do movimento da educação inclusiva. Porém, foi a partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que o processo de escolarização de pessoas com deficiência passou a ser estruturado de outra forma, uma vez que, além de garantir o acesso do público-alvo da educação especial no ensino regular, também organiza como devem ser estruturadas as melhores condições para a sua permanência no ambiente escolar, ou seja, no processo de efetivação da escolarização.

Para Cavalcante (2011, p. 38) o AEE é:

Ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino em escolas regulares, prioritariamente, o AEE pretende possibilitar a articulação entre atendimento escolar e especializado em unidades escolares, facilitar acesso e atendimento ao aluno deficiente e sua família, bem como possibilitar o exercício da convivência sem discriminação e de aprendizagem. O atendimento especializado é obrigatório aos sistemas de ensino, mas a matrícula do aluno deficiente é opcional (CAVALCANTE, 2011, p. 38).

O AEE é um marco muito importante no processo de desenvolvimento de uma escola inclusiva, garantindo não só a matrícula do educando no ensino regular, mas possibilitando que sejam desenvolvidas estratégias para minimizar as barreiras que este educando enfrentará. Segundo Pereira (2021, p. 41), o AEE é um serviço que não pode ser visto como o ensino comum, pois é uma atividade pedagógica que deve realizar atividades diferenciadas com os educandos, de maneira, que possibilite o seu desenvolvimento, e ressalta que “o Atendimento Educacional Especializado não pode ser visto como um serviço que realizará atividades repetitivas pautadas na reprodução de conteúdo pré-estabelecidos sem levar em conta a realidade de cada aluno”.

Sobre isso, Anjos (2019, p. 25) pontua que:

Organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas comuns, o AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, e embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula, deve se articular com a proposta da escola comum.

Dessa maneira, é imprescindível reafirmar a importância da articulação pedagógica do AEE com a sala comum. O AEE não deve trabalhar da mesma maneira que o processo de escolarização da sala de aula, pois não é substitutivo da escolarização, ele complementa ou suplementa o ensino escolar.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), em seu art. 3, destacamos as atribuições do professor de AEE, sendo:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Destaca-se nesse momento o inciso VIII que estabelece a necessidade de uma articulação com os professores da sala de aula comum para viabilizar serviços, recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias que possibilitem que os educandos com deficiência possam participar de forma ativa em sala de aula e das atividades escolares.

No entanto, apesar de o foco ser voltado muitas das vezes somente para os professores, é preciso lembrar que a inclusão é dever de todos, uma vez que a escola para ser considerada inclusiva precisa ter acessibilidade nos mais diversos aspectos.

Dessa maneira, é muito importante que todos os atores sociais que fazem parte do ambiente escolar mantenham uma relação de parceria, pois a inclusão não acontece de forma individualizada. Para Anjos (2019), a inclusão é um movimento que requer mudanças urgentes em diversos aspectos que vão além da prática pedagógica, exigindo dos atores sociais um trabalho colaborativo. Anjos (IDEM) destaca ainda que a tendência ao trabalho individual precisa ser superada para que se possa conhecer as particularidades de cada educando.

O trabalho colaborativo consiste em estratégia pedagógica em que o professor do ensino comum e o professor especialista planejam, de forma articulada, procedimentos de ensino para o atendimento a estudantes público-alvo da educação especial, mediante ajustes por parte dos professores (MAKISHIMA; LIMA; SANTOS; SILVA, 2015, p. 6).

O trabalho colaborativo é um modelo que visa a articulação pedagógica entre os educadores. É um trabalho que deve ser realizado em parceria, de forma em conjunta com o objetivo de minimizar as barreiras enfrentadas tanto pelos educadores, como também pelos próprios educandos com deficiência incluídos no ensino regular. É preciso pensar o trabalho colaborativo como uma forma de troca de experiências e informações que pode auxiliar a desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem que envolva a todos.

Como vimos, durante muito tempo as pessoas com deficiência tiveram os seus direitos negados. Essas pessoas eram vistas como seres sem a capacidade de se desenvolver. Com o passar do tempo e com as mudanças que a sociedade vem passando, as pessoas deste grupo, por meio de muitas lutas, vêm conquistando o seu espaço. Em virtude das políticas públicas de educação especial inclusiva as pessoas com deficiência passaram a ser incluídas em escolas regulares junto aos seus pares. Frantiozi e Rodrigues (2014) dizem que essa realidade demanda significativas mudanças, não só porque garante a inclusão, mas porque exige uma mudança da escola e de tudo que a compõe, inclusive seus atores sociais.

A inclusão do educando público-alvo da educação especial na escola regular exige uma mudança na forma de ensinar e aprender. Dessa forma, a mediação pedagógica ganha papel de destaque no campo da escolarização de pessoas com deficiência. De modo geral, o que vem a ser mediação pedagógica? É importante frisar que todos os seres humanos, ao nascerem, já chegam para viver em uma sociedade historicamente construída, dessa forma, é no meio social e na troca de experiências com os seus pares que os seres humanos desenvolvem enquanto sujeitos históricos. Essa realidade vem desde a infância e acompanhada por toda a vida adulta.

Com isso, entende-se que “[...] a mediação pedagógica é um processo relacional, de construção de significados, a partir do desenvolvimento de atividades e conteúdos trabalhados

com o objetivo de gerar uma interação entre o professor e o aluno [...] (CARLOTTO, 2016, p. 18). Nesse cenário o educador tem um papel importante: mediar o conhecimento produzido historicamente. Diante das inúmeras profissões que compõem o cenário econômico e político do país, o educador constitui um dos principais meios de transformação social, capaz de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento dos sujeitos que passam pelo processo de escolarização.

Para Mori (2013, p. 4):

A mediação pedagógica deve promover o envolvimento, a participação, o respeito, a interaprendizagem, além do amadurecimento intelectual, epistemológico e emocional do educando, uma vez que propicia a aquisição e significação de novos conceitos no desenvolvimento das capacidades formadoras, individuais e coletivas do sujeito.

A mediação pedagógica proporciona a maior interação entre educador e educando. E ao tratar-se da mediação pedagógica no processo de escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular, o trabalho pedagógico desenvolvido em na sala de aula regular e o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos é muito importante para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

1.7 O transtorno do espectro autista: uma reflexão para além do diagnóstico clínico e o processo de escolarização

Até o presente momento, a construção do trabalho teórico se deu na perspectiva de pensar o processo de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação de um modo geral. Todo esse movimento se coloca no sentido de aperfeiçoarmos nossa compreensão sobre a importância da escola enquanto instituição social formadora na garantia da inclusão.

A inclusão escolar é um direito garantido constitucionalmente, como bem já evidenciamos, e que também se perpassa por uma questão ideológica, política que parte dos movimentos sociais que lutam pela garantia do direito desses sujeitos. Dessa maneira, somente a garantia via políticas públicas, de fato, não é sinônimo de inclusão, ao contrário, é preciso que a escolas e todos os sujeitos que fazem parte desse ambiente lutem com o mesmo objetivo.

É comum ouvirmos falar sobre o Autismo, nos cenários atuais. Depois que o transtorno ganhou as grandes mídias sociais, vez ou outra ouvimos falar sobre o tema. Porém, muitas das vezes são falas que não se aprofundam na questão social, política, econômica e educacional que

envolve o tema. Também podemos encontrar filmes e até series que abordam o espectro, porém, no que tange a questão didático-pedagógica no processo de inclusão escolar de autistas, esse conhecimento ainda é básico.

Embora o autismo esteja sendo mais visado, ainda não se sabe as suas causas. O que existem são teorias que foram criadas para buscar entender a sua gênese. Apesar disso, a matéria “Um retrato do autismo no Brasil”, da Revista Espaço Aberto (USP), ressalta que em uma estimativa possa existir mais de 2 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Esse é um número bastante significativo se pensarmos que todos, em algum momento, passaram pelo processo de escolarização. Segundo um estudo lançado no ano de 2022, pelo *JAMA Network*, há uma prevalência de 1 para cada 30 crianças (LiQ; LiY; Liu B etl. 2022), ou seja, um aumento significativo.

Etimologicamente, a palavra autismo tem origem grega (*autós*), significando *por si mesmo*. Essa terminologia é usada por psicólogos e psiquiatras para denominar pessoas que têm o comportamento voltado para o seu eu (ORRÚ, 2009). Assumpção e Kuczynski (2018) relatam que no ano de 1911 foi utilizado pela primeira vez o termo *autismo*, por Eugene Bleuler. Nesse tempo, o termo era utilizado para designar pessoas que tinham perda do contato com a realidade e que também apresentavam perda ou dificuldade na comunicação. No entanto, nessa época, esse termo não foi utilizado como um diagnóstico isolado e sim era observado como um sintoma de pessoas que apresentavam esquizofrenia. No ano de 1943, o médico psiquiatra austríaco chamado Leo Kanner publicou o artigo chamado *Autistic Disturbances of affective contact*. Esse artigo é resultado de uma observação em 11 crianças que apresentavam as mesmas características.

Com quadro que caracterizou como de um isolamento extremo, tendência à mesmice, estereotípias e ecolalia, definindo assim o transtorno que conhecemos hoje e para o qual utilizou o termo empregado por Bleuler para um sintoma de esquizofrenia, embora considerando que esse conjunto de sinais caracteriza mais uma doença específica do que relacionada a fenômenos da linha esquizofrênica (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2018, p. 18).

As primeiras hipóteses sobre o surgimento do autismo estavam relacionadas à esquizofrenia, pois acreditava-se que seria um dos principais sintomas. Anos depois, outra hipótese estava relacionada com a personalidade dos pais, especificamente em que havia problemas com a gestação, podendo ser uma gestação conturbada ou rejeitada pela mãe. Por essa razão, Kanner definiu o autismo como uma patologia que tem percepção nos dois primeiros anos de vida (CUNHA, 2012).

Essa questão envolvendo as mães e a família foi um tema bastante complexo. Nessa época, as mães eram conhecidas como “mães geladeiras”, pois acreditava-se que, por ser uma gravidez não desejada, esse sentimento de rejeição passava para as crianças ainda no útero e, ao nascer essa criança não conseguia manter um relacionamento afetivo com as mães (LOPES, 2019).

Outras hipóteses foram sendo criadas e investigadas, porém, nenhuma foi confirmada. Não existe um padrão específico que diga o porquê da criança nascer com o Transtorno do Espectro Autista. O que existe é um conjunto de características sintomáticas que são considerados para o diagnóstico do autismo. O autismo hoje é considerado um *spectro* porque é multifatorial, existem muitos fatores que podem influenciar seu funcionamento. É também considerado um transtorno pois não existe um exame que possa confirmar, apenas perguntas clínicas de comportamento, etc.

No ano de 1944, um médico psiquiátrico austríaco chamado Hans Asperg também publicou um estudo que tinha como sujeitos de pesquisas crianças. Nesse caso, eram 4 crianças que apresentavam as mesmas características descritas por Leo Kanner. De acordo com Assumpção e Kuczynski (2018, p. 19), “tanto Kanner quanto Asperg descreveram crianças com habilidades cognitivas irregulares, habilidades extraordinárias, particularmente no campo da memória e das habilidades visuais, que coexistiram com profundos déficits de senso comum e julgamento”. No entanto, ambos não sabiam da pesquisa do outro, não se conheciam, somente em 1981 é que esses trabalhos foram equiparados. A partir de então outros estudos foram sendo desolvidos, e hoje o autismo considerado uma deficiência.

Para todos os efeitos que asseguram as leis, a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência amparada pela Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A LBI traz no seu art. 2 a definição de pessoa com deficiência, dizendo que o:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É um conceito que vai de encontro com as características do TEA, amparadas pela Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 – Lei Berenice Piana. Essa é a lei que protege especificamente os direitos dos autistas.

A Lei Berenice Piana (2012) considera o TEA como:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da

interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Dessa maneira, a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência e tem direito a todas as prerrogativas das leis que amparam o público-alvo da educação especial. Atualmente, o documento que é usado para conceituar o TEA é o DSM – V sigla para *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, no inglês *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Esse é um documento da área médica, mais especificamente da psiquiatria, que reúne diferentes tipos de transtornos. É importante ressaltar que esse documento já passou por algumas mudanças e está na sua 5ª edição.

Nesse manual, o TEA é considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Esses transtornos são caracterizados pelo prejuízo nos aspectos social, pessoal, profissional e acadêmico. Portanto, são transtornos que têm forte influência em todos os nichos da vida do sujeito, e tal fato tem grande relevância, uma vez que são esses aspectos que nos materializam enquanto sujeitos históricos. Também é importante frisar que os transtornos do neurodesenvolvimento são diagnosticados ainda na fase de criança/infância. Porém, não somente nessa fase, e sim, com maior frequência.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam 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 (DSM – V, 2013, p.31).

Fazem parte dos transtornos do neurodesenvolvimento: o Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Deficiência Intelectual (DI); outros. Esses transtornos podem ser diagnosticados de forma isolada ou como comorbidades, o que significa que ao passo que uma pessoa pode ter Autismo também pode ter TDAH.

Em relação ao Autismo, segundo o DSM – V (2013), o Transtorno do Espectro Autista é representado pelo código F84.0 e tem os seguintes Critérios Diagnósticos: déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento.

Antigamente, era comum ouvir dizer que somente ao adentrar na escola que a criança poderia ser diagnosticada (por médicos neurologistas), porém, percebe-se que cada vez mais cedo as mães têm percebido o comportamento das crianças e alguns diagnósticos são mais recentes.

O autismo tem como característica a ausência ou deficiência a nível tanto de interação social, na comunicação, assim como no desenvolvimento da simbolização, apresentando um padrão de atividades e interesses limitado, repetitivo e estereotipado. Algumas dessas características são perceptíveis antes dos trinta meses de vida. Alguns sinais de alerta são: falta de resposta e/ou rejeição ao contato com outras pessoas, isto é, não reconhecimento diferenciado da mãe, não mover a cabeça quando dele se aproxima, etc.; ausência de choro; problemas de alimentação; problemas de sono; surdez aparente; falta de desenvolvimento das orientações que normalmente aparecem antes da linguagem (MENDES, 2015, p. 12).

Crianças com autismo apresentam um comportamento diferente dos demais. Geralmente são crianças que gostam de brincar sozinhas mesmo rodeadas de outras crianças, não brincam de forma usual com alguns brinquedos, exemplo: podem colocar os carrinhos de cabeça para baixo para brincar somente com as rodas, também podem apresentar déficit na comunicação como a falta de fala ou apenas balbuciar sons incompreensíveis.

De forma comum, é possível encontrar crianças que usam as mãos de adultos para pegar ou pedir coisas que desejam. Também têm dificuldade em manter contato visual: desviam sempre o olhar, não olham diretamente nos olhos. Algumas crianças podem apresentar um comportamento agressivo, gostar de bater, de beliscar, e autoagredir, automutilar.

Algumas crianças apresentam déficit no seu desenvolvimento sensorial com busca sensorial, hiperresponsividade e hiporresponsividade.

Busca Sensorial: a pessoa busca sensações maior parte do tempo, não se saciando delas. Exemplos: podem ansiar por pressão profundas, ruídos altos, texturas diversas. Hiperresponsividade: pessoas que são hipersensíveis aos sentidos. Exemplos: não suportar sons muito altos (hiperresponsividade auditiva); etiquetas de roupas podem incomodar (hiperresponsividade tátil).

Hiporresponsividade: sensibilidade reduzida, pessoas que apresentam baixa responsividade sensorial, que tem pouca resposta aos estímulos comuns. Exemplos: não respondem a sons muito altos ou necessitam de muito estímulo para demonstrar alguma resposta (hiporresponsividade auditivas).

É importante frisar que o DSM V (2013) traz um quadro com os níveis de gravidade e suporte do autismo, e não o nível de autismo na pessoa. Percebemos que isso tem sido amplamente divulgado de forma equivocada, uma vez que muitos têm se baseado como se fosse o nível do autismo, da característica da pessoa que está dentro do espectro do autismo e não da gravidade dos sintomas.

Quadro 3: Níveis de Suporte no Transtorno do Espectro Autista

NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos estritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

<p>Nível 1 “Exigindo apoio”</p>	<p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar Interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p>
-------------------------------------	--	---

Fonte: DSM – V (2013).

A classificação dos sintomas da gravidade do autismo não é uma condição de se é mais agressivo, menos agressivo, se aprende ou não aprende. Essa classificação acontece diante do nível de necessidade de apoio que a pessoa com TEA precisa para conviver na sociedade. Dessa forma, o diagnóstico precoce é muito importante para o desenvolvimento dessas pessoas.

1.8 Autismo, escola e a educação infantil: o processo de escolarização

O processo de escolarização de pessoas com ou sem deficiência começa na Educação Infantil (EI). Ela é a primeira etapa da educação básica voltada para educandos com idade entre 0 e 5 anos aptos a estudar em creches e pré-escolas.

Rodrigues (2017) aborda a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento de crianças pequenas. Ressaltando que:

As crianças, como seres ativos, podem se tornar cada vez mais competentes para lidar com as coisas do mundo, se tiverem oportunidades para isso, já que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação. Por isso, é de suma importância defender o direito da criança à infância, ao brincar, ao sonho e à fantasia de viver num mundo que é apenas seu (idem, p. 30).

A criança como um sujeito histórico inicia o seu processo de aprendizagem ainda no seu falar, na troca de experiência com seus pares e com o seu meio. E a escola é o lugar ideal para oportunizar o desenvolvimento delas. Porém, é importante destacar que nem sempre foi assim, da mesma forma como o percurso histórico das pessoas com deficiência sempre teve os

seus direitos negados, é a história da criança, da infância e o seu direito como cidadão que toma sua narrativa.

Para Niehues e Costa (2012), ao longo da história, a sociedade foi concebendo que o conceito de infância foi sempre perpassado por mudanças, saindo do total descaso para sua real importância. Os autores relatam que o conceito de infância foi construído a partir da ideia de que estas eram consideradas adultos em miniatura na Idade Média.

No momento em que a sociedade passou por inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e econômicas e com o advento do desenvolvimento das populações urbanas e dos meios de produção industriais que exigiram um novo perfil de sociedade, onde as mulheres começaram a trabalhar surge as instituições de educação infantil. Esse movimento inicia na Europa, na metade do século XIX. Já no Brasil, o surgimento das instituições data o ano de 1985, quando foi fundado o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, no estado de São Paulo. Essa instituição era destinada somente para os filhos da classe nobre de São Paulo, a burguesia. No ano de 1986 é que foi criado um jardim de infância pelo setor público, porém, ainda assim atendia somente a classe burguesa (ANDRADE, 2010). Desde então a Educação Infantil vem sendo desenvolvida no país, ainda precisa de muito investimento, considerando a sua importância para o desenvolvimento das crianças.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular é um direito transversal, significa que ela acontece em todas as etapas e modalidades da educação básica. Dessa forma, a inclusão do público-alvo da educação especial na educação infantil é uma realidade que vem a cada dia aumentando e sendo importante para a formação cognitiva e social dos sujeitos.

A escola é o lugar de todos. Independentemente de qualquer condição financeira, física ou cognitiva, a escola é o lugar onde todos os sujeitos devem desenvolver as suas habilidades. Brandão e Ferreira (2013) pontuam que a inclusão no ambiente escolar faz bem não somente para os educandos com deficiência como também para os educandos sem deficiência na medida que proporciona a convivência e o respeito pelas diferenças.

Sadim (2018) apresenta que a inclusão de educandos com autismo ainda é algo muito recente e que de certa forma proporciona muitas incertezas nos profissionais até porque ainda há pouca informação sobre as características e como trabalhar elas em sala de aula. Porém, isso não é impedimento para que esses alunos sejam incluídos no ensino regular, apenas exige uma maior responsabilidade dos profissionais com o processo de inclusão.

A Lei n. 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ela também é conhecida como Lei Berenice Piana. No

seu Art.3º dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei garante esse processo de escolarização. Vejamos:

- I - A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II- A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV o acesso:
 - à educação e ao ensino profissionalizante;
 - à moradia, inclusive à residência protegida;
 - ao mercado de trabalho;

Dessa forma, a escolarização de crianças com autismo desde a educação infantil é muito importante para o desenvolvimento dela com esse diagnóstico. Mota (2020) aborda que o processo de escolarização de crianças que iniciam na educação infantil é muito importante para seu desenvolvimento, uma vez que as crianças aprendem a partir da interação com os seus pares.

Na escola, a criança com autismo pode ter diferentes contatos com pessoas, objetivos, estímulos que podem contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento.

A interação entre os pares traz avanços significativos para a promoção da aprendizagem, que acontece especialmente nas brincadeiras quando as crianças imitam, se opõem, disputam objetivos, criam enredos, improvisam etc. a interação das crianças com adultos estabelece modelos de ação, apoia as iniciativas infantis e acolhe medos e inseguranças das crianças (MOTA, 2020, p. 57)

E ao se tratar de crianças diagnosticadas com autismo que apresentam dificuldades na interação e na comunicação social, de forma pedagógica, a escola pode contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento. Cunha (2020) dispõe que é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre como as características e níveis do autismo, não para fins de diagnóstico, porque não é esse o papel social do professor, mas, para que conheça o seu educando e saiba suas habilidades e seus déficits. Nessa perspectiva é fundamental que haja a articulação pedagógica entre o professor (a) da sala comum e o professor SRM.

Pereira (2021) explica que a atuação dos professores, tanto da sala comum como da sala de recursos multifuncionais, é primordial para o desenvolvimento do educando com autismo. É preciso que haja parceria entre ambos para desenvolver estratégias que possam englobar a

todos, ou seja, não somente os educandos com autismo como aqueles que também fazem parte desse processo e precisam dessa troca, dessa interação.

Para Uchôa (2015, p. 19),

de fato, é lei que os professores incluam os alunos, mas é evidente que encontrará desafios para inserir o aluno autista na sala de aula, pois muitos profissionais não têm uma formação adequada para se trabalhar com crianças autistas. As dificuldades que podem ser encontradas pelo professor é a linguagem do aluno, a compreensão, agressividade partindo da criança, o medo por parte do professor, dúvidas em relação às práticas pedagógicas, a adequação do espaço, falta de recursos ou insuficientes e inadequados para proporcionar um melhor ensino.

A escolarização de pessoas com deficiência, aqui mais especificamente as crianças com autismo, não perpassa somente a questão da matrícula na escola comum, é um movimento que exige mudanças na escola, no fazer pedagógico, na acessibilidade, nas atitudes em relação a esse educando com essa especificidade. Dessa maneira, é muito importante que todos os atores sociais estejam envolvidos nesse processo de ensino de ensino e de aprendizagem.

Cunha (2020, p. 70) descreve algumas sugestões que podem ser trabalhadas com educandos com autismo na SRM e na sala comum:

- Propor atividades que façam sentido para o aluno;
- Propor atividades que estimulem a classificação, a associação e a generalização da palavra;
- Propor tarefas que explorem ações verbais e cognitivas;
- Estimular o aluno a pensar a palavra antes de dizê-la ou escrevê-la;
- Privilegiar trabalhos curtos, realizando uma tarefa por vez ;
- Oferecer sempre ao aluno o retorno positivo sobre o seu desempenho, para mantê-lo focado na atividade escolar;
- Estimular a comunicação;
- Cooperar nas suas atividades;
- Trabalhar em consonância com a família;
- Permitir que o aluno de sugestões;
- Utilizar tecnologias que despertem o interesse e meçam a comunicação;
- Evitar tarefas monótonas e repetitivas;
- Evitar tarefas extremamente longas;
- Compartilhar e estimular trabalhos em grupos.

É importante ressaltar que esses são apenas exemplos de que podem ser utilizados, não significa que devem ser utilizados ou que são uma fórmula mágica para o desenvolvimento das mediações pedagógicas com os educandos com autismo, na verdade, são ideias que podem ser pensadas e colocadas em prática, considerando o contexto de cada um.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: OS PRIMEIROS PASSOS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendida como uma etapa importante para a construção do conhecimento sistematizado, as pesquisas científicas resultam de uma indagação que surge do conhecimento empírico do pesquisador e que emerge do seu contexto sociocultural e do seu processo histórico enquanto sujeito na sociedade.

A pesquisa científica, para Gil (2002, p. 24) deve ser um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Essas problemáticas envolvem a relação do ser humano enquanto sujeito nos mais diferentes aspectos da sua vida. Quando esses questionamentos levam o sujeito a buscar por uma resposta sistematizada que seria a construção do conhecimento científico, é necessário seguir um caminho metodológico apropriado para alcançar as respostas as essas inquietudes humanas.

Diante disso, a partir das experiências vivenciadas na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil junto ao processo de escolarização de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), surgiram muitas inquietações e conhecimentos empíricos da realidade, que constituem o problema de pesquisa que reside nessa dissertação.

Dessa forma, o Capítulo 2, trata do percurso metodológico da pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo para um estudo de caso e ancorada pelos pressupostos filosóficos do Materialismo Dialético.

2.1 Caracterização da pesquisa: a base epistemológica

Lüdke e André (2018) explicam que a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa em que o pesquisador mantém contato direto com o objeto de estudo e com o ambiente natural em que ela será desenvolvida. Esse contato é fundamental para conhecer todas as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto, ou seja, nos permite agir e observar em diferentes contextos e analisar as múltiplas dimensões da realidade.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa proporciona a possibilidade de trabalhar com diferentes dimensões, motivos, crenças, atitudes, valores, ou seja, diversas formas de aprofundar as relações sociais entre os pares. Oliveira (2013, p. 37) destaca que a abordagem qualitativa “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou

segundo sua estruturação”. A escolha por essa abordagem para subsidiar a pesquisa parte da compreensão de que é na realidade material vivenciada no dia-a-dia da escola junto com educandos e educadores que poderemos analisar a complexidade que é o cotidiano escolar, o que chamamos de chão da escola.

Por tratar-se de um tema bastante complexo e de uma realidade que é expressiva: o contexto amazônico, essa pesquisa configura-se como um estudo de caso. O estudo de caso é um tipo de estudo que busca conhecer a realidade concreta do objeto de estudo e este pode ser considerado de forma simples ou complexo.

Para Lüdke e André (2018, p.20), o estudo de caso,

são sempre bem delimitados, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo ponto o caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto pois tem um interesse próprio singular. [...] o interesse portanto incide naquilo que ele tem de único de particular mesmo que posteriormente venha a ficar evidente certa semelhança com outros casos ou situações ponto quando queremos estudar algo singular que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

O estudo de caso não se limita somente a algo que está pré-estabelecido, ou em algum ambiente, e sim, na complexidade que o objeto de estudo apresenta, nesse caso, a escolarização de crianças com autismo na educação infantil, ou seja, como ela está acontecendo dentro daquela realidade a ser investigada e que pode ser ou não a mesma realidade vivenciada por outros ambientes escolares.

Sobre o caráter da pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva. Para Triviños (1987), a pesquisa descritiva pretende descrever os fenômenos e os fatos vivenciados na durante a coleta e análise de dados de um estudo. Dessa forma, é importante que o pesquisador tenha muitas informações sobre o que pretende descrever.

A escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil deve ser pensada a partir da perspectiva da educação inclusiva que tem como foco garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em escolas regulares junto com os seus pares. E o sentido da palavra excluído vai muito além de apenas ter seus direitos negados, pois nas sociedades antigas, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram até assassinadas. Essa realidade, estava diretamente ligada às questões sociais e econômicas das sociedades, pois para a sobrevivência era necessário o uso da força de trabalho das pessoas e uma pessoa que nascia com alguma deficiência não servia para a manutenção econômica das sociedades (PACHECO, 2016). Junto a isso, a forma como compreendemos as transformações sociais e sua influência na

materialidade humana, para nortear a pesquisa e análise, utilizamos o Materialismo Dialético como corrente filosófica.

Triviños (1987) esclarece que o materialismo dialético

apoia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis.

A materialidade não permanece instável, estamos sempre em constante transformação. Ao tratar especificamente do processo histórico das pessoas com deficiência, entendemos que esta já sofreu muitas transformações com o decorrer do tempo. A partir do Materialismo Dialético é possível compreender que na sociedade nem todas as pessoas tiveram as mesmas oportunidades e que nada acontece por acaso, na verdade, tudo é influenciado pela realidade material que vai se transformando no decorrer do tempo a partir das modificações socioculturais do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

A forma com que os campos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais estão acontecendo influenciam diretamente na forma como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista são vistas. Justamente porque esses campos são indissociáveis da sociedade e esta por sua vez é o que constitui o processo de escolarização, pois influencia na escola, no ensino, objetivos, ideais, perspectivas e ideologias que fazem parte da relação Sociedade, Escola e Estado, uma vez que, este último tem papel determinante nessa relação. Sobre isso, Engels e Marx (1999) permitem entender que o papel do Estado é de servir a classe dominante para dominar a classe proletária, uma vez que, ele se alimenta dessa divisão social. Sendo, portanto, o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política (p. 124)

Dessa maneira, buscamos analisar as questões que envolvem a escolarização da criança com autismo na Educação Infantil no município de Parintins, com destaque à necessidade de conhecer a história, sua relação com as transformações da sociedade e a sua influência na escola e no processo de escolarização.

2.2 Contexto da pesquisa: Dá Amazônia a ilha de Parintins

Acreditamos, antes de tudo, que é muito importante situar o contexto que estamos abordando a escolarização de pessoas com deficiência, especificamente, crianças com Transtorno do Espectro Autista. Aparentemente, parece que é bastante fácil caracterizar a região amazônica, afinal, ela é conhecida mundialmente por ser rica em fauna e flora, com diversos recursos naturais, florestais entre tantas outras riquezas, porém, se esquecem que a Amazônia também é rica em cultura, diversidade de povos, de saberes e que aqui existe um povo que luta por direitos iguais, para ter uma vida digna e para ser reconhecido como sujeito social e histórico.

Durante muitos anos, o discurso que a Amazônia tinha sido “descoberta” fez parte do imaginário dos povos, mas, com o avanço da ciência e da tecnologia, as pessoas começaram adquirir outros conhecimentos e politizar o seu pensamento, hoje, entende-se que:

Contrariamente ao que se possa supor, a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída, na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes (GONDIN, 2007, p. 9).

E a partir desse olhar Europeu se forjou uma Amazônia fantasiosa, utópica, cheia de grandes mistérios, mitos e lendas. Não que essa questão cultural não seja importante, porém, apenas sob esse olhar as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais ficaram e ainda ficam um tanto submerso.

Silva (2017) aponta que a história da Amazônia apresenta dualidades, posto que, ao mesmo tempo que se tem uma Amazônia rica em mitos e lendas, algo mágico e encantador também se tem uma Amazônia que é diariamente violentada em relação a sua exploração. E nos últimos 4 anos (governo Bolsonaro), ficou ainda mais evidente o olhar excludente para os povos da Amazônia e a ganância por suas riquezas.

Dessa maneira, é importante pensar a Amazônia para além das suas riquezas naturais. É preciso pensar a Amazônia a partir das necessidades dos seus povos, da necessidade de políticas públicas sociais que se efetivem, de políticas públicas educacionais que dialoguem com os seus anseios. Pensar a Amazônia para além do capital econômico, mas, no caso da pesquisa, em sua diversidade educacional.

O contexto amazônico é multifacetado, de onde emergem diferentes sujeitos. Começando, pela sua organização, como vemos:

A Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada em consonância ao Art. 2o da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A região é composta por 772 municípios

distribuídos da seguinte forma: 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44°, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados na Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,75 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro (IBGE, 2020)

A Amazônia sempre foi lembrada por sua fauna, flora e pouco sobre ser um espaço que produz educação, conhecimento, ou seja, nas escolas com os sujeitos. No entanto, essa realidade vem sendo modificada através das pesquisas em educação dos diferentes programas e universidades que tem investido os seus esforços em conhecer esse outro aspecto da Amazônia.

Inclusive, Neves (2006, p. 20) chama atenção para essa perspectiva, principalmente, para olhar a Amazônia a partir dos seus povos, quando diz que “a marcante biodiversidade da Amazônia corresponde também uma grande socio diversidade, que pode, por exemplo, ser aferida pela notável quantidade de línguas indígenas, de diferentes famílias, ali faladas”. Dessa maneira, destacamos que é preciso olhar para a Amazônia a partir dos diferentes sujeitos que a compõem e que fazem parte do seu processo histórico.

Embora muito importante para a manutenção da vida, a Amazônia não é apenas um lugar extenso de fauna e flora, mais também, de um povo que luta, que estuda, que pensa, que escreve.

Matos, Lemos e Batista (2016, p. 38) destacam que:

É neste cenário de multiculturalidade, mosaico de uma rica fauna e flora, onde o regime das águas, num movimento de enchente e vazante, temporada de chuvas e de estiagem, capazes de interferir no andamento das atividades escolares das regiões ribeirinhas que discutiremos educação.

A Amazônia não pode ser valorizada apenas pelas suas características regionais ou florestais, é preciso que ela seja compreendida a partir da sua atividade social, política e econômica, da vida dos diferentes sujeitos que fazem parte desse movimento de luta. Incluindo as pessoas com deficiência que vem há muitos anos lutando por um espaço que os valorize enquanto sujeitos de direitos e cidadão atuantes em sociedade.

Parintins é uma cidade mundialmente conhecida por promover o maior Festival Folclórico do mundo: a Festa de Garantido e de Caprichoso.

Figura 6: Garantido e Caprichoso



Fonte: imagem da internet

O Boi Caprichoso é o boi preto que tem a estrela na testa e representa a galera⁵ de azul. E o Boi Garantido é o boi branco com um coração na testa e representa a galera de vermelho. O Festival Folclórico de Parintins é muito importante para a economia do município e acontece anualmente na última semana do mês de junho na arena do Bumbódromo (Figura 7), onde os bois fazem um espetáculo a céu aberto em 3 noites de festival, sendo que, para cada noite, os bois têm 2h30 de apresentação.

Figura 7: Arena do Bumbódromo



Fonte: Imagem da Internet

A apresentação tem várias etapas: um ano antes cada agremiação escolhe o tema que defenderá no ano seguinte. Embora o festival aconteça somente no mês de junho, a sua preparação começa em agosto com as pessoas que pensam as alegorias, pesquisam as lendas e

⁵ Galera é nome da torcida organizada de cada boi que no Festival de Parintins é considerado um item e conta ponto, chama-se Item 19.

os mitos. E em março do ano seguinte os artistas que constroem as alegorias começam a se movimentar para dar vida ao tema escolhido. Para o festival existem muitas mãos que vendem a sua força de trabalho como: artistas, artesãos, costureiras, dançarinos, itens de boi, figurinistas entre outros.

Figura 8: Lembranças de Parintins



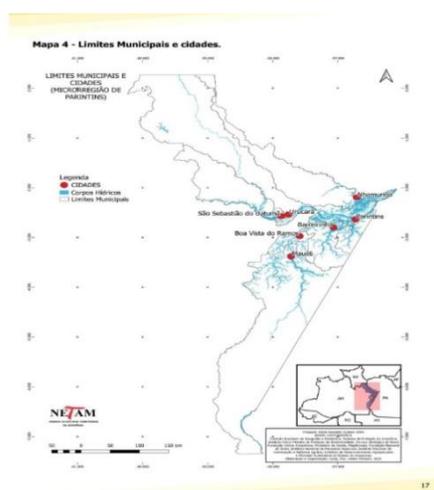
Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

O Festival Folclórico de Parintins é muito importante para o município e para os filhos da terra. É através do Festival Folclórico que é gerado emprego e renda, e muitas pessoas autônomas conseguem ganhar dinheiro nesse período. Porém, o festival também apresenta o seu lado contraditório, pois deixa um índice alto de degradação ambiental, consumo exagerado de bebida alcoólica, aumento da prostituição, inclusive, de menores de idade entre outros

problemas sociais (FRANÇA, 2014). Dessa forma, na mesma medida que o festival contribui para o desenvolvimento cultural e econômica da cidade, ele também acarreta muitos prejuízos sociais, ainda mais, para a parcela mais vulnerável da sociedade parintinense.

Geograficamente, Parintins tem suas limitações: a Oeste fica o município de Urucurituba, a Norte, Nhamundá, a Leste com Terra Santa e Juruti (PA) e ao Sul com Barreirinha. E historicamente, sabe-se que Parintins é um município que foi habitado por indígenas, e sua descoberta se deu no ano de 1749, quando o explorador José Gonçalves, ao descer pelo rio Amazonas, localizou a direita do rio uma grande ilha.

Figura 9: Limites Municipais de Parintins



Fonte: Bartoli, Pinheiro (2022).

E como os fatos históricos são importantes para que possamos compreender as questões sociais, culturais, políticas e econômicas de cada sujeito, lugar ou região, trouxemos na íntegra um trecho sobre a história de Parintins que está no Plano Municipal de Educação do município.

A fundação da localidade só foi realizada em 1796, por José Pedro Cordovil, que veio com seus escravos e agregados para se dedicar à pesca do pirarucu e à agricultura, chamando-a Tupinambarana. A rainha D. Maria I deu-lhe a Ilha de presente. Ali instalado, fundou uma fazenda de cacau, dedicando-se à cultura desse produto em grande escala. Ao sair dali algum tempo depois, ofertou a Ilha à rainha. Tupinambarana foi aceita e elevada à missão religiosa, em 1803, pelo capitão-mor do Pará, o Conde dos Arcos, que incumbiu sua direção ao Frei José das Chagas, recebendo a denominação de Vila Nova da Rainha. A eficiente atuação de Frei José provocou um surto de progresso e desenvolvimento na localidade, mediante a organização da comarca do Alto Amazonas. Em 25 de julho de 1833, passa à Freguesia, com o nome de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana. Era ainda tupinambarana simples freguesia quando iniciou a revolução dos Cabanos no Pará, e se alastrou por toda a província. O seu vigário, padre Torquato Antônio de Souza, teve atuação destacada durante a sedição, servindo de delegado dos legalistas no Baixo Amazonas. Tupinambarana, talvez porque estivesse bem defendida, foi

poupada aos ataques dos Cabanos. Em 24 de outubro de 1848, pela lei provincial do Pará nº 146, elevou a Freguesia à categoria de Vila, com a denominação de Vila Bela da Imperatriz, e constituiu o município até então ligado a Maués. Em 15 de outubro de 1852, pela lei nº 02, foi confirmada a criação do município. Em 14 de março de 1853, deu-se a instalação do município de Parintins. Em 24 de agosto de 1858 foi criada pela lei provincial a comarca, compreendendo os termos judiciários de Vila Bela da Imperatriz em Vila Nova da Conceição. Em 30 de outubro de 1880, pela lei provincial nº 499, a sede do município recebeu foro de município e passou a denominar-se Parintins. Em 1881 foi desmembrado do município de Parintins o território que constituiu o município de Vila Nova de Barreirinha. A divisão administrativa de 1911, figurou o município com quatro distritos: Parintins, Paraná do Ramos, Jacundá e Xibuí. Em 1933, aparece no quadro da divisão administrativa com um distrito apenas-o de Parintins. Em dezembro de 1938, pelo decreto-lei estadual nº 176, é criado o distrito da Ilha das Cotias, passando assim o município a constituir-se de dois distritos: Parintins e Ilha das Cotias. Em 24 de agosto de 1952, pela lei estadual nº 226, a comarca de Parintins perdeu os termos judiciários de Barreirinha e Uruará, que foram transformados em comarcas. Em 19 de dezembro de 1956, pela lei estadual nº 96, foi desmembrado do município de Parintins o distrito da Ilha das Cotias, que passou a constituir o município de Nhamundá. Em 10 de dezembro de 1981, pela emenda constitucional nº 12, o território de Parintins é acrescido do distrito de Mocambo (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARINTINS, 2015, p. 20-21).

Na cidade de Parintins, a questão da educação também vem sendo discutida. Existem duas universidades públicas, duas universidades privadas, e um instituto federal. O que faz de Parintins, também, uma cidade com muitos universitários. Porém, sentimos ainda o impacto da falta de divulgação nos meios acadêmicos e revistas eletrônicas dos estudos desenvolvidos nas universidades, principalmente, quanto a escolarização de pessoas com deficiência, mais específico, crianças com autismo.

A partir da nossa experiência e do acesso a documentos como o Plano Municipal de Educação de Parintins, percebe-se que o processo de escolarização de pessoas com deficiência não é diferente do restante do país. Segundo a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, desde 1980 o município se preocupa com a questão da educação de pessoas com deficiência.

No município, esse processo inicia ainda na Educação Especial quando em 1982 surge a Primeira Escola de Educação Especial Santa Izabel, que hoje ainda existe, porém, tem o nome de Escola de Audiocomunicação Padre Paulo Manna. Nos anos que se seguem, surge a Associação Pestalozzi de Parintins, que é a mantenedora da Escola de Educação Especial Glauber Vianna Gonçalves. Somente a partir dos anos 2000 é que o município começa a desenvolver um trabalho com a nova perspectiva da educação especial, que é a inclusão (VIANA; ALVES, 2015)

No ano de 2003, o município adere à Política Educacional Inclusiva, através da inserção no Programa Educação Inclusiva. É a partir desse momento que a

comunidade parintinense, em especial a Secretaria Municipal de Educação, se voltam à política de educação inclusiva. A Lei Orgânica Municipal (2004), em seu Art. 173 assegura o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, em salas comuns na rede regular de ensino visando à integração entre os profissionais e os demais alunos, tendo como um dos pontos de organização da Educação Inclusiva a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SEMED (VIANA; ALVES, 2015, p. 8)

Desde então, o município vem buscando trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e garantindo o acesso de pessoas com deficiência no ensino regular. Conforme prevê os aportes legais sobre a transversalidade, o município de Parintins/AM, atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos – EJA, entres estes, educandos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Inclusive, o município tem uma lei própria para a inclusão de educandos com TEA, a Lei Miguel Costa Viana de 03 de dezembro de 2018 que define o perfil do acompanhante especializado no âmbito do município.

2.3 Lócus da pesquisa: o cenário dos centros infantis

O contexto da pesquisa são 4 Centros de Educação Infantil da rede municipal do município de Parintins. De acordo com a Secretaria de Educação/SEMED, existem atualmente 13 Centros de Educação Infantil na Zona Urbana, sendo que desses, apenas 4 centros possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

Todos os centros infantis estão localizados em bairros periféricos e outros não. Desses, apenas três centros têm aporte de matrícula de 201 a 500 de acordo com o INEP, e apenas um com 51 a 200 matrículas. São centros que atendem todos os bairros do município, principalmente aqueles que estão próximos à sua localização.

Para resguardar o anonimato e prevalecer o sentimento de ética, nomeamos os centros infantis com nomes fictícios. Sendo: CEI GIRASSOL, CEI PETÚNIA, CEI ROSA DO DESERTO, CEI ORQUÍDEA.

Girassol, porque é uma flor radia, ilumina; Petúnia é uma planta que dá lindas flores coloridas, que é bonito de admirar; Rosa do Deserto é uma planta que gosta de sol, calor e precisa de muitos cuidados; e por fim, Orquídea é uma planta muito bonita, e uma das maiores que famílias de planta que se tem, sua diversidade chama atenção. Todas, são plantas que precisam de zelo para crescer, porém, são fortes e imponentes. Dessa forma, assim vemos as

escolas em que realizamos a pesquisa, pois observamos que precisam desse olhar mais cuidadoso frente as políticas públicas educacionais.

2.4 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa não são somente aqueles que de alguma forma nos passarão alguma informação sobre o tema pesquisado, ao contrário, são aqueles que na troca de experiências e informação farão do cotidiano um verdadeiro campo de saber científico. Cada sujeito, tem sua própria história, ideologia de vida e tantos outros fatores e se forem professores, logicamente, essas questões também irão influenciar no exercício do fazer pedagógico. Para essa pesquisa, os sujeitos foram: professores da sala regular; professores da sala de recursos multifuncionais das escolas investigadas.

Especificamente, 8 professores da sala regular, 4 professores da sala de recursos multifuncionais. Sendo que para cada escola, selecionamos 2 professores da sala regular, 1 professor da sala de recursos multifuncionais.

Estes, foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: **Critérios de inclusão:** para os professores da sala comum: ter formação em pedagogia ou normal superior, atender educandos com autismo e estes estarem matriculados no contraturno na sala de recursos multifuncionais na escola ou em outro centro. Para os professores de sala de recursos multifuncionais: atender educandos com autismo. E **Critérios de exclusão:** os professores que não aceitarem fazer a pesquisa, os que não apresentarem o TCLE e os que não possuem educandos com autismo.

Como forma de garantir o anonimato das pessoas que se dispuseram responder a entrevista, optamos por nomes fictícios. Os nomes escolhidos fazem parte do contexto amazônico, são flores e tipos de árvores, riquezas amazônicas que fazem parte do nosso cotidiano, bem como, uma pequena homenagem a terra do folclore, Parintins.

São eles: Flor de Araçá, Flor de Tucumã, Sucupira, Flor Azul, Flor Vermelha, Marupá, Flor do Campo, Flor de laranjeira, Andiroba, Flor de Açaí, Tucumanzeiro, Angelim. A distribuição dos nomes se deu de forma aleatória, através dos áudios que não eram nomeados, então de acordo a numeração dos áudios, ouvíamos e colocamos o nome na lista, ao lado, por ordem. Segue abaixo informações dos participantes:

Quadro 4: Sujeitos da Pesquisa

PROFESSORES DA SALA COMUM E SRM							
Nome	Idade	Formação	Pós - Graduação	Série	Anos de experiên cia Educaçã o Infantil	Anos de experiência Autismo e Inclusão	Ocupação
CEI ORQUIDEA							
Flor de Araçá	47	Pedagogia/UEA	Psicopedagogia	Maternal	13 a	3 a	PSS
Flor de Tucumã	50	Pedagogia/Unopar Ciências Biológicas/UFAM	Ciências Biológicas	I Período	2 a	1 a	PSS
Sucupira	44	Artes Plásticas/UFAM	Libras para nível Superior	SRM	3 a	3 a	PSS
CEI PETÚNIA							
Flor Azul	52	Letras/UEA Normal Superior	Metodologia de língua portuguesa e suas literaturas/UEA	Maternal	25 a	1 a	Efetiva
Flor Vermelha	50	Pedagogia/UEA	Psicopedagogia	II Período	17 a	10 a	Efetiva
Marupá	32	Pedagogia/UFAM	Gestão Pública/UFAM Psicopedagogia (cursando)	SRM	1a	2 a	PSS
CEI ROSA DO DESERTO							
Flor do Campo	45	Pedagogia/UEA	Educação Infantil e Supervisão Escolar	Maternal	15a	10 a	Efetiva
Flor de Laranjeira	48	Pedagogia/UNOP AR Geografia	Psicopedagogia	Maternal	25 a	1 a	Efetiva
Andiroba	35	Pedagogia/UEA	Psicopedagogia Gestão Pública/UFAM	SRM	1 a	6 a	PSS
CEI GIRASSOL							
Flor de Açai	36	Pedagogia/UEA	Gestão e Coordenação Pedagógica Práticas e alfabetização/UEA Educação Inclusiva e Especial	Maternal	4 a	2 a	PSS
Tucumanzeiro	52	Pedagogia/UFAM	Psicopedagogia	II Período	9 a	1 a	PSS
Angelim	39	Pedagogia/UEA	Psicopedagogia Institucional	SRM	6 a	12 a	PSS

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado: Análise documental, entrevista semiestruturada, observação direta. No quadro abaixo, apresentamos os objetivos da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, fonte e técnicas de análises.

Quadro 5: Instrumentos de coleta de dados de acordo com os objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	FONTE	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS
Investigar o acesso e a permanência da criança com TEA na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins;	Análise Documental	Documentos PPP Lei Municipal	Análise de Conteúdo
Conhecer como ocorre a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais para o atendimento da criança com TEA na educação infantil	Entrevista Semiestruturada	Professor (a) da Sala Regular Professor (a) do AEE	
Descrever como ocorrem as mediações pedagógicas na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para as crianças com TEA	Observação Direta Entrevista Semiestruturada	Sala de Aula Sala de SRM	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Para Lüdke e André (2018) a análise documental é uma técnica que pode contribuir de maneira significativa com a pesquisa. Destacam que através da análise de diferentes documentos tanto se pode alcançar novas descobertas como complementar outras técnicas como entrevista e observação.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Na pesquisa, pretendíamos analisar um dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico que, de acordo com a Política da Implementação da Sala de Recursos Multifuncionais, precisa trazer aspectos da inclusão. Porém, encontramos uma problemática em relação a essa questão, a qual discutiremos nos resultados da pesquisa. Também, buscou-se analisar documentos como leis, decretos e outros que nos ajudaram a investigar como é a questão do acesso e da permanência de crianças com autismo na educação infantil.

Para Severino (2007, p. 124) as entrevistas são “técnicas de coleta de informações sobre determinados assuntos, onde o pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” e as entrevistas semiestruturadas são aquelas em que o pesquisador monta um roteiro de perguntas a ser seguido, porém, é flexível para quando estiver realizando a entrevista fazer perguntas que considerar pertinentes para a compreensão do tema.

Para Lüdke e André (2018, p. 31),

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A observação *in loco* permite que o pesquisador possa vivenciar o processo de pesquisa, o que auxiliará na sua compreensão e posterior análise dos dados obtidos.

2.6 Procedimentos para a recolha de informações

Para a realização da pesquisa, primeiramente, foi enviado o documento de Termo de Anuência para o Secretário de Educação da rede municipal de Parintins (Anexo C). Depois de alguns dias, foi autorizado pelo Secretário de Educação da rede municipal de Parintins. Após autorização, entramos em contato com o Coordenador da Educação Inclusiva para verificar quais são os Centros de Educação Infantil com matrícula de educandos com Transtorno do Espectro Autista e quais possuíam Sala de Recursos Multifuncionais.

No mesmo tempo, através das pesquisas na internet, leitura de artigos e livros fomos construindo o referencial teórico para melhor compreensão do tema, bem como, para fundamentar a forma como pensamos os temas discutidos na pesquisa.

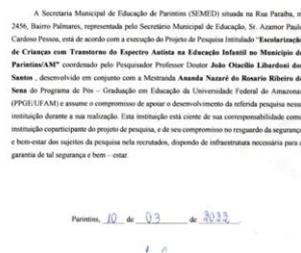
No mês de março começamos a escrever o Projeto na Plataforma Brasil (Comitê de Ética). Depois de aprovado, fomos realizar a pesquisa nas escolas, está foi realizada de outubro a dezembro.

As entrevistas e as observações foram realizadas nos centros educacionais infantis onde os professores trabalham. Cada entrevista foi realizada de comum acordo com os professores, e teve duração de 20 minutos a 1 hora, uma vez que deixamos os professores à vontade para descrever o seu cotidiano em sala de aula junto com os alunos. Não houve necessidade de mudança de local e nem de readequação de horário para realizar as entrevistas, todos os sujeitos foram bastantes solícitos.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A e B) foram realizadas com 12 professores, sendo 4 professores de AEE, e 8 professores da sala comum. Os roteiros de entrevistas (ANEXO) foram elaborados da seguinte forma: na primeira etapa foram elaboradas perguntas que ajudem a conhecer a identificação do profissional, bem como, a traçar o seu perfil profissional, na segunda etapa, foram elaboradas as perguntas que ajudam a entender sobre o tema: 12 perguntas para o professor (a) da sala comum (Apêndice A) e 15 perguntas para o professor (a) da sala de recursos multifuncionais (Apêndice B).

As entrevistas foram gravadas em um aparelho de gravação de voz, posteriormente os áudios foram armazenados em uma pasta no notebook da pesquisadora, e por fim, as gravações foram transcritas pela pesquisadora e analisadas.

Figura 10: Etapas da Pesquisa



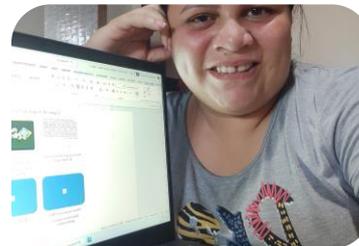
Autorização da Secretária de Educação



Construção do Referencial Teórico;
Inscrição do Projeto na Plataforma Brasil



Observação nos CEIs;
Entrevista com os professores



Análise de dados

2.7 Aspectos éticos

Por envolver diretamente seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, e obteve o parecer favorável, sendo o nº 5.733.144.

2.8 Procedimentos para a análise de dados

Para Lüdke e André (2018) a análise dos dados é muito importante e precisa ser realizada de forma sistemática. Dessa forma, é imprescindível que o pesquisador tenha consciência da necessidade de uma análise bem estruturada. Ainda, destacam que:

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (IDEM, 2018, p. 53).

Todos os materiais que foram adquiridos no percurso da pesquisa são fundamentais para favorecer uma análise que alcance a complexidade que é uma pesquisa científica. Diante disso, optou-se para essa pesquisa a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para o autor, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações que possibilita fazer inferências ou interpretações dos dados obtidos através de mensagens que podem ser de forma oral ou escritas.

Para ser realizada de forma satisfatória é necessário seguir as etapas definidas por Bardin (2011) que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A etapa da pré-análise consiste na organização do material, ou seja, dos documentos, das entrevistas, das informações adquiridas no decorrer da pesquisa. Em seguida, é a etapa da exploração do material que consiste em codificar as informações adquiridas em unidades de registros e unidade de contextos, e por fim, a última fase de tratamento dos resultados que consiste na categorização, ou seja, na forma como disponibilizados os resultados para as inferências e Interpretação (BARDIN, 2011).

Após a realização da coleta de dados, transcrição e análise para melhor compreensão dos dados obtidos na pesquisa, a análise foi realizada por temática e escola (CEI) onde apresentamos os principais resultados encontrados de acordo como nos permite a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e as outras técnicas de coletas de dados utilizados na pesquisa.

3 ACESSO, PERMANÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

Neste Capítulo vamos apresentar os resultados e as discussões que foram alcançadas através da pesquisa de campo junto aos sujeitos sociais que fizeram parte desse processo de conhecimento e autoconhecimento. Estes são 12 professores (4 professores da sala de recursos multifuncionais e 8 professores da sala comum de 4 centros educacionais infantis do município de Parintins).

Nossa intenção é descrever como os principais temas que emergiram no contexto da pesquisa nos ajudam a *analisar como ocorre o processo de escolarização de crianças com autismo na educação infantil, especificamente, no município de Parintins*. Também gostaríamos de frisar que a escola não é apenas um ambiente físico, com salas, corredores, quadras, na verdade, é muito além, pois é um movimento de ideologias, não pode ser vista dentro de uma simples singularidade e sim da sua pluralidade, ou seja, da sua própria diversidade.

A escolarização é o acesso e a permanência do educando no ambiente escolar que deve lhe garantir oportunidades igualitárias para o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, delineamos os resultados e discussões da pesquisa de acordo com os temas que emergiram na pesquisa que foram: acesso, permanência, importância da inclusão de crianças com autismo desde a educação infantil, a formação continuada de professores, o projeto político pedagógico, a articulação pedagógica, o planejamento e as mediações pedagógicas realizadas no contexto da sala de aula

Assim, acreditamos estar refletindo sobre a escolarização da criança com autismo através dos seus sujeitos, das suas experiências e da realidade do contexto da pesquisa, evidenciando os temas que fazem parte do cotidiano das escolas, bem como, respondendo os objetivos propostos na pesquisa.

3.1 O acesso e a permanência de crianças com autismo na Educação Infantil no município de Parintins/Am

Segundo as leis que são a base do processo de educação de escolas públicas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), e se tratando da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), toda criança tem direito de acesso e permanência no ambiente escolar. Isso quer dizer que independente de qualquer religião, sexo, situação econômica ou deficiência a escola tem que estar preparada para receber os educandos.

Segundo o Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2006), a escola deve considerar a heterogeneidade da sociedade, de forma que:

Considerando a heterogeneidade presente na sociedade, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Nessa perspectiva, o desafio da educação é **assegurar um ensino de qualidade** que beneficie os alunos com deficiência e com altas habilidades/superdotação, com a organização de escolas que promovam a **participação e a aprendizagem de todos** (GRIFO NOSSO).

Que a educação escolar é um direito de todos e assegurada nos mais diversos aportes legais, já se sabe, porém, somente o direito de acesso não garante a permanência, muito menos, a qualidade do ensino. E quando falamos da escolarização de pessoas com autismo estamos nos referindo a sujeitos históricos e sociais que apresentam uma característica própria, que pode ser, desde uma criança extremamente inteligente, mas, que não sabe se comunicar de forma oralizada, ou, uma criança que apresenta um déficit na aprendizagem, e muitas outras questões que emergem dentro do contexto de sala de aula e que muitas das vezes o professor, não sabe como lidar, também por inúmeras razões, que vão desde a falta de formação inicial e continuada, como a falta de apoio com mais eficácia dos órgãos públicos da educação.

Muito se ouve sobre o acesso de crianças com deficiência no ensino regular, porém, dificilmente se descreve sobre o assunto de forma prática, por essa razão, optamos por descrever sobre esse tema. Em Parintins/Am, contexto da nossa pesquisa, o acesso de crianças com autismo tem acontecido de duas maneiras distintas e essa é uma questão que merece uma reflexão sobre a importância da educação infantil no desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças.

Em Parintins, o acesso tem acontecido da seguinte forma: No início do ano a Secretaria de Educação Municipal lança o edital de matrícula. Em seguida, a matrícula é realizada em pequenos lotes, exemplo: inicialmente é os educandos com deficiência, e posteriormente, educandos sem deficiência. Logo, quando a mãe já sabe que o seu filho apresenta alguma deficiência, deve comparecer na escola, nos dias respectivos para o seu grupo de matrícula e levar o documento do filho, inclusive, de maneira bem expressa, o laudo médico. Em posse do laudo médico, a escola fará os pedidos necessários a SEMED/PIN, que é principalmente, o professor acompanhante do educando.

Esse professor acompanhante do educando com autismo em sala de aula, chama-se no município de Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista⁶ ou Professor TEA.

Figura 11: Imagem do Edital para o cargo de Professor TEA – SEMED/Parintins



PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO	NÚMERO DE VAGAS			
	ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	PESSOAS SEM DEFICIÊNCIA	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	PESSOAS SEM DEFICIÊNCIA	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE – PARA ATENDER ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA.	41	02	04	0
Código CBO	2392			
Salário Base	R\$ 1.443,12			
Carga horária	20 (vinte) horas semanais.			
Pré-requisitos	Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, com cursos na área de Psicopedagogia, Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Atendimento Educacional Especializado.			
Área de atuação	Escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino (Zona Urbana e Rural – Terra Firme).			
Descrição das atividades	Apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 e art. 4º, §2º, do Decreto nº 8.368/2014.			

Fonte: Prefeitura de Parintins – Site Oficial (2022)

O professor TEA é aquele que vai acompanhar o educando na sala de aula junto com o professor regente. Por ser um cargo criado em meados do ano 2017, só pode ser professor TEA aquele que concorrer ao processo seletivo e for convocado, caso tenha os requisitos necessários, como podemos observar na imagem acima.

A lei citada na descrição das atividades a serem desenvolvidas pelo professor TEA trata-se da Lei Berenice Piana, que 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.

⁶ Consideramos importante trazer esse personagem da educação municipal, porque em muitos momentos ele se fará presente na fala dos sujeitos da pesquisa e isso tem influenciado na escolarização de crianças com autismo na educação infantil.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - O acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, **terá direito a acompanhante especializado** (grifo nosso)

A lei é bastante clara quando diz que a pessoa com autismo tem direito ao acesso à educação e em casos de comprovada necessidade, também tem direito a um acompanhante especializado. É importante frisar que o termo o “comprovado a necessidade” também significa que mesmo dentro do Transtorno do Espectro Autista pode ser que o educando não necessite de um acompanhante especializado, por isso, há necessidade de comprovação.

A lei Berenice Piana não define o grau de escolaridade do acompanhante especializado, mas define quais as suas atribuições. Como não define o grau de escolaridade desse acompanhante especializado, em Parintins antigamente eram contratadas pessoas com o ensino médio completo e que tinham curso de formação em inclusão, esses eram chamados de Monitores de AEE, trabalhavam 40h e recebiam um salário mínimo.

Alguns pais acreditavam que esses monitores não tinham formação e nem preparo adequado para lidar com a escolarização de crianças com autismo. Diante dessa contradição da garantia do direito à inclusão, um grupo de pais que são ativistas na causa do direito da pessoa com autismo, buscaram ajuda com um vereador do município para enviar um projeto de lei e foi sancionada pelo Prefeito de Parintins, no ano de 2018. Trata-se da Lei “Miguel Costa Viana”, sancionada no dia 03 de dezembro de 2018 e define o perfil do acompanhante especializado, dispondo que:

Art. 2 Para os fins de que trata esta Lei, acompanhante especializado do aluno com TEA (transtorno do espectro autista) é todo professor da rede municipal de ensino, efetivo ou contratado, que possui comprovado conhecimento acadêmico dos parâmetros da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tais como:

I – Psicopedagogo.

II – Professor de educação especial e inclusiva.

III – Professor de atendimento educacional especializado.

Dessa forma, subentende-se que para ser professor TEA é preciso ter ensino superior e comprovar ter conhecimento na área da educação especial. E, embora a lei “Miguel Costa Viana” defina o perfil profissional, também não define as atribuições desse professor em sala de aula. Por mais que pareça um pouco estranho falar sobre o professor TEA nessa pesquisa, com o decorrer do texto vamos compreender como a sua atuação tem movimentado a questão da escolarização de crianças com autismo, daí a importância de falar sobre ele.

Outro artigo interessante da lei é em relação à necessidade da comprovação pedagógica do educando através de apresentação de documento assinado por algum profissional e responsabilidade da família.

§ 1º. A análise e a comprovação de que trata o caput deste artigo deverá ser firmada em laudo simples, relatório fundamentado ou declaração fundamentada, preferencialmente, feita por profissional com especialização em autismo ou especialização em educação especial e inclusiva, como também por pedagogo, psicopedagogo ou psicólogo.

De acordo com a Lei “Miguel Costa Viana”, não é única e exclusivamente o laudo médico que garante o direito de acompanhante especializado, um bom relatório pedagógico feito por profissionais da área também garante esse direito. Porém, a partir da realidade experienciada, pode-se dizer que não acontece muito dessa maneira, o que vem configurar a segunda forma de acesso de crianças com autismo na educação infantil.

Quando a criança ainda não tem laudo médico e os pais, muitas das vezes, nem percebem que ela apresenta um comportamento diferenciado, não é raro que seja diagnosticada quando já está dentro do processo de escolarização, através dos olhos observadores dos professores. Não que o professor deva diagnosticar o educando, na verdade, ele auxilia nesse processo com relatórios pedagógicos e observações, junto aos pais, que na realidade de Parintins, é enviado para o médico neurologista para aquisição de informações e, posteriormente, laudo médico.

BNCC (primeiros três anos de vida da criança) desse distúrbio, além de ser relevante no sentido de permitir uma intervenção precoce no quadro, proporcionando melhores resultados no neurodesenvolvimento, na interação e comunicação sociais das crianças com autismo (BEZERRA; NOGUEIRA, 2021, p. 286).

Quanto antes for o diagnóstico do autismo, melhor será a possibilidade de a criança fazer atividades que possam contribuir com o seu desenvolvimento integral, físico, intelectual,

psicológico e social, não só nas terapias fora do ambiente de escolarização, como também na própria escola.

Tal verdade, vem de encontro com o objetivo da educação infantil, pois de acordo com a LDB (9394/96), a educação infantil tem como finalidade:

Art. 29. [...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa forma, o objetivo da educação infantil é para todas as crianças. E quando a criança é diagnosticada precocemente é papel da escola também garantir que ela tenha os seus direitos resguardados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento norteador do ensino aprendizagem dos centros infantis, na atualidade, determina que as crianças têm direito a:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

E se a criança com autismo tem dificuldade na interação social e na comunicação, logo, é dever da escola promover não só o acesso, mas possibilitar alternativas para a sua permanência com qualidade, daí a importância também do AEE.

Em outro ponto, o diagnóstico precoce é importante porque possibilitará que o professor repense a sua prática pedagógica ao desenvolver o seu trabalho com esse público-alvo. No entanto, na realidade de Parintins, enquanto a criança não apresenta o laudo médico, ele não tem os mesmos direitos que aqueles que já possuem laudo, apesar, da lei municipal garantir que

um relatório pedagógico será suficiente, algo que precisa ser revisto, pois nesse mesmo tempo o professor se encontra desamparado em sala de aula, muitas das vezes, sem saber como fazer o seu papel pedagógico.

Outro ponto importante, é que no município de Parintins somente um médico atua como neurologista infantil. Esse, trabalha em Manaus e vem a Parintins, geralmente, um final de semana por mês e faz o atendimento das crianças. Porém, é algo exaustivo, pois são muitas crianças e poucos dias de atendimento (sábado e domingo), dessa forma, para conseguir uma vaga para atendimento é muito difícil.

3.1.1 Importância da inclusão na Educação Infantil

Ainda pensando na questão da educação infantil, esta tem sido uma grande aliada, pois possibilita o desenvolvimento do educando. Considerando a importância do processo de escolarização de crianças com autismo desde a educação infantil, questionamos aos professores: acerca da inclusão da criança com TEA desde a educação infantil.

Estes responderam que:

CEI GIRASSOL

- A educação infantil é a base e pelo que a gente sempre acompanhada aquela criança que tem uma necessidade educacional especial, a partir do momento que ela não frequenta a escola, quando o pai deixa pra levar só no 1º ano, a escola vai sentir muita dificuldade, então, na educação infantil é uma oportunidade até para descobrir pois tem crianças que tem autismo, elas chegam com 3 anos na escola, e é a escola que identifica, que encaminha a família para buscar ajuda (TUCUMANZEIRO, 2022);

- Para que eles possam começarem ter essa questão de rotina, de ir pra escola, saber que ele não está sozinho na casa dele, saber que ele tem mais coleguinhas, que ele pode brincar, que ele pode ficar abraçando, porque eles não falam ainda [...] então só o fato dele ter essa rotina, dele saber que tem coleguinhas pra ele brincar, porque eles são muitos sozinhos, de eles virem fazer essa interação com o outro, de verificar o espaço, de socializar, então pra mim isso é muito importante, já é um grande passo para eles (FLOR DE AÇAÍ, 2022);

- É muito importante né porque a criança é principalmente a criança com autismo né, tem essa questão de relação com o outro né, então o que eu observei essa importância de ele estar inserido nas salas regulares junto com outras crianças porque isso faz eles se desenvolverem né, questão da fala, a questão da coletividade, do acolhimento, então isso é muito importante porque a gente, a maioria das nossas crianças quando chegam eles chegam não verbais e com o tempo eles vão desenvolvendo a linguagem, e a linguagem ela é desenvolvida através dessa relação com o outro né com o meio com as pessoas né então a gente observa o grande desenvolvimento das crianças quando eles já estão lá no segundo período, já saindo da escola, a questão de comportamento, de regras né, então é bem notório. Então essa inclusão dessas crianças nas escolas regulares é muito importante é de suma importância a autonomia deles (ANGELIM/SRM, 2022).

Para os professores do CEI Girassol a educação infantil é importante porque proporciona que o aluno tenha contato com os seus pares e essa realidade permite que o seu desenvolvimento aconteça. Com o tempo, as crianças começam a desenvolver diferentes habilidades como a linguagem, o contato, etc. Esse é um relato que faz parte também da nossa experiência, uma vez que também atuamos como professor TEA e vivenciamos essa realidade em sala de aula. Percebemos que no contato com os outros coleguinhas da turma, a criança consegue se desenvolver, porque começa a interagir com outras pessoas que não sejam apenas aquelas do seu círculo familiar. No entanto, é importante lembra que:

O conceito de inclusão, limitado à ideia de relacionamento interpessoal, reduz o conceito que deve ser ampliado também para o acesso aos bens culturais da sociedade. O aluno não está excluído apenas porque ele não se relaciona com os demais, mas também, e, principalmente, porque não aprende (OLIVEIRA; SILVA, LIMA, 2016, p. 41).

Embora a escola seja o ambiente propício para se trabalhar a questão do respeito a diversidade, não se pode esquecer que ela é o lugar de aprendizagem e todos os educandos precisam aprender e com qualidade.

CEI ORQUIDEA

- É muito importante, muito importante mesmo, porque se não trabalhar mais lá na frente, com certeza a criança vai ter muita dificuldade. E a educação infantil ela é um leque para levar a criança na frente né quando ela tiver lá no ensino fundamental, lá no ensino médio, se ela não for trabalhada na educação infantil, com certeza ela vai ter dificuldade. A educação infantil é fundamental nessa parte aí da criança, onde se trabalha ela se socializar com as outras crianças. Porque tem que ter essa socialização, porque é difícil. **E o professor ser bastante ativo, gostar mesmo, porque se não gostar, não adianta.** Porque ele tem de procurar saber a necessidade da criança, também só olhar e não conhecer não adianta (FLOR DE ARAÇÁ, 2022) (GRIFO NOSSO);

- A importância principal é ele está interagindo com as outras crianças, lá na minha sala por exemplo, quando o fulano não vem eles perguntam, e eu digo que ele ta dodói. Mesmo quando ele tem as vezes um horário que ele fica muito agitado, eles já conhecem, e eu converso com eles para eles não fazerem o que ele faz, por causa que ele tem um probleminha, eu já expliquei pra eles. Então, essa interação com as outras crianças são muito importantes, para ela não se sentir sozinha, se sentir excluída. Sempre coloco ele para compartilhar com o outro (FLOR DE TUCUMÃ, 2022);

- Eu acho muito importante porque quanto mais cedo a gente diagnosticar, quanto mais cedo os pais buscarem, a família, porque eles são muito inteligentes, são muito visuais [...] (SUCUPIRA/SRM, 2022).

Para os professores do CEI Orquídea, a importância da inclusão de crianças com autismo na educação infantil vai além de ser boa para o educando, pois permite que ele não se sinta sozinho e nem excluído, partilhando assim, a mesma ideia de que a interação social é o mais importante.

Acreditamos que a inclusão escolar de crianças com autismo desde a educação infantil é tão importante para a criança com deficiência quanto para as crianças sem deficiência, uma vez que esse contato permite que se trabalhe o respeito às diferenças. Sobre isso, Mota (2020, p. 170) ressalta:

Especificamente no caso de estudantes sem deficiência a interação com pares diversos e diferentes em suas especificidades, proporcionará:

- 1) Aprimoramento da autoestima e autoconfiança, quando crianças passam a se sentir capazes de ajudar os outros;
- 2) Capacidade de relacionar-se empaticamente com crianças que apresentam diferentes percepções, pensamentos, necessidades, formas de aprender e agir;
- 3) Redução do medo de seres humanos diferentes;
- 4) Compreensão, e paciência com crianças que apresentam diferentes formas de aprendizado;
- 5) Mais respeito pelas pessoas, compreensão, aceitação e apreciação das diferenças individuais;
- 6) Preparação para a vida em uma sociedade inclusiva.

Dessa forma, pode-se dizer que a escolarização de crianças com autismo desde a educação infantil tem sido um diferencial na vida de todos os sujeitos da escola, pois proporciona uma mudança social, cultural e política na forma de ver a sociedade e a singularidade de cada sujeito histórico e social, porém, não pode se limitar somente a isso.

Outro destaque importante é a fala da professora Flor de Araçá (2022) quando diz que: “E o professor ser bastante ativo, gostar mesmo, porque se não gostar, não adianta”. Essa fala nos reporta questões de acessibilidade atitudinal. Não é difícil ouvir pelos corredores das escolas a ideia do capacitismo para com a pessoa com deficiência, pois este ainda está impregnado na sociedade, dando a falsa ideia de que somente o professor “gostando muito” é que conseguirá realizar um bom trabalho. Na verdade, todos os professores são responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem e não somente aquele que no momento está ministrando aulas para aquela criança. Dessa forma, é importante entender que na escola inclusiva não há espaço para o capacitismo. Dessa maneira, “[...] as instituições educacionais são chamadas a se responsabilizarem por mudanças em favor de valores antidiscriminatórios para o combate de práticas negativas e nocivas que também são (re)produzidas nestes espaços (SILVA, 2019, p. 536).

CEI PETÚNIA

- E é importante sim professora, como eu lhe falei, é a socialização dele né com outras crianças. É logo no início ele tinha uma dificuldade de, é como é, compartilhar, por exemplo, o brinquedinho dele, hoje em dia a gente já vê ele brincando com as outras crianças né, compartilhando o brinquedinho dele, tem dias que não né, isso aí é muito relativo né, hoje ele está mais sociável né, outro dia já não tanto mais, mas eu vejo que ela vai contribuir nessa questão aí né, da socialização dele, da interação né, e aqui

também a gente ensina as atividades da vida diária dele né, ir ao banheiro sozinho e ele faz isso, só é orientar, fica esperando, “agora lava a mãozinha”, você vai, é ensinando a criança desenvolvendo nela essas pequenas de habilidade e essas pequenas atividades aí que, que vai servir né para ele, tornar ele uma criança independente né, comer sozinho né e ao banheiro sozinho, lavar as mãos né, construindo a sua independência né, então eu acho muito importante para eles, porque eles vão eles, vão desenvolvendo essas habilidades aí, que vai ajudar né, futuramente (FLOR AZUL, 2022);

- Muito importante porque eu já trabalhei no fundamental e eu tenho um pouco de experiência com relação a isso da criança que não passou pela educação infantil, ela Foi direta para o fundamental e o nosso trabalho foi dobrado com aquela criança porque tudo, tudo, tudo para ele mudo, a rotina dele mudou [...] uma criança que estava no 2º ano com 7,8 anos de idade e não sabia dizer que queria ir banheiro, não sabia dizer que queria beber água, por que? porque em casa tudo eles faziam para ele [...] ele era uma criança dependente ele não era uma criança independente e se ele tivesse passado pela educação infantil né, a gente vê assim, quem está de fora não vê os avanços mas quem está dentro ver muitos avanços na criança (FLOR VERMELHA, 2022);

- Com certeza porque primeiro que é onde depois da família, onde ele vai socializar, aqui ele vai perceber outras realidades, não só deles né (MARUPÁ/SRM, 2022).

Na fala dos professores do CEI Petúnia fica evidente que a partir de suas experiências profissionais há uma diferença entre a criança que passa pela educação infantil para aquela que não passa, e vai diretamente para o ensino fundamental, pois é na educação infantil que o educando terá o seu primeiro contato com o conhecimento institucionalizado e com regras básicas de convívio social.

A própria rotina da educação infantil, as regras que são estabelecidas para o bom convívio em sala de aula, têm sido de extrema relevância para o desenvolvimento do educando com autismo. Na verdade, a criança com TEA, de acordo com as suas características, tem bastante apego a rotina, pois é uma forma de se organizar no ambiente e evitar crises. Sobre isso, Guido (2019, p. 11), destaca:

Quando é estipulada uma rotina desde os primeiros dias de aula, a tendência é que essa adaptação ocorra de forma tranquila para ambas as partes. É importante que essa rotina não seja rígida, pois é aos poucos que ela será compreendida pela criança TEA. Essa sistematização lhe dará mais conforto, segurança e tranquilidade no seu dia a dia escolar.

Por essa razão, é fundamental que se mantenha uma rotina na educação infantil, evitando transtornos desnecessários. É uma forma que os educadores relataram em suas falas e afirmando que tem dado certo é o trabalho com a antecipação dos fatos, por exemplo: sempre avisar a criança de forma antecipada do que irá ocorrer na escola, naquele dia, para que ele não fique surpresa com a mudança. Ainda assim, é um movimento em construção, pois elas sempre reagem de forma negativa às mudanças.

A educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança com autismo pois proporciona a adaptação, o bem-estar, o convívio e aprendizagem de conhecimentos sistematizados. Dessa forma, a criança que tem suas primeiras experiências escolares na educação infantil terá uma melhor adaptação aos anos que se seguem.

CEI FLOR DO DESERTO

- Eu acho bastante importante assim porque é, eu vejo assim a questão da própria descoberta né, porque é na educação infantil que a gente muitas vezes [...] então eu acho até importante nisso porque às vezes é o professor que detecta, a maioria das crianças já passaram por nós sempre fomos nós os primeiros a alertar né, vamos buscar ajuda então a importância da educação infantil também né é uma dessas daí é detectar muitas vezes a criança, e auxiliar mesmo porque é a partir do momento que vem uma criança com uma deficiência para a escola o professor vai buscar e vai buscar métodos né e até às vezes vai conversar com a família né uma buscar uma parceria porque às vezes a criança como eu te falei ela é criada de uma forma lá na casa né onde tem às vezes uma pessoa que vai fazer tudo por ela e você sabe que a criança com deficiência a gente tem que estimular né porque ela precisa também ser né independente (FLOR DO CAMPO, 2022);

- É importante sim estar incluído aí, só que tem assim, eu tô sentindo dificuldades devido essa alteração né da sala do AEE, do pai também que a gente vai conversar com ele e não aceita [...] (FLOR DE LARANJEIRA, 2022);

- É aqui na educação infantil que eles vão começar a se adaptar. É uma adaptação, estar ali dentro da sala é o novo pra eles, pois eles sentem um clima diferente, então, eles estando na sala de aula comum, é uma inclusão muito importante para a parte do desenvolvimento dele em casa, em público, para trabalhar com a família, então pra mim, a educação começa na inclusão na educação infantil (ANDIROBA/SRM, 2022).

Os professores do CEI Flor do Deserto destacam a importância do diagnóstico na educação infantil e a adaptação dos educandos a uma rotina. Pois é na educação infantil que o educando vai ter um outro tipo de interação com outras pessoas que não sejam apenas do seu ambiente familiar. Essa interação proporcionará o seu desenvolvimento, pois ele estará no processo de aprendizagem que envolve troca mútua. Assim como a criança com TEA aprende, aqueles que estão a seu redor aprendem também.

Diante do exposto, a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento do educando com autismo, pois é o seu primeiro contato com um ambiente externo ao familiar. É na escola que a criança, além do contato com outras crianças, vê o que é importante para sua socialização, também tendo contato com o conhecimento institucionalizado.

3.1.2 O Projeto Político Pedagógico e a inclusão de crianças com autismo

Muito se fala sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escolarização, porém, questiona-se o que realmente significa a permanência? Será que somente

garantir que esse educando conclua os estudos ou fique na escola até o final do ano significa a permanência?

É importante destacar que a permanência vai muito além de um número quantificável, é de fato o processo em que a pessoa com deficiência está envolvida, o preparo da escola, das condições pedagógicas, da acessibilidade e da quebra de barreiras. Logo, também é um conceito carregado de subjetividade e ideologia.

Nas nossas observações a partir da troca de informações com os sujeitos da pesquisa, foi possível observar que ainda existe um abismo entre a garantia do acesso e a efetivação da permanência de educandos com autismo na educação infantil no município de Parintins. Embora o número de crianças com autismo tenha aumentado na matrícula do município, os profissionais ainda se sentem sozinhos ao vivenciar essa realidade, muita das vezes, sem informações necessárias, sem qualificações necessárias e sem o compartilhar necessário de conhecimento.

Para que possamos compreender melhor, destacaremos duas questões: a primeira diz respeito ao Projeto Político Pedagógico dos centros educacionais; o segundo diz respeito à formação continuada de professores para que se possa entender a questão da permanência em ambiente escolar.

O Projeto Político Pedagógico é um documento elaborado de forma coletiva pelos professores, gestores, administrativos, serviços gerais, alunos e comunidade. Nesse documento devem estar estruturadas todas as funcionalidades da escola: visão, missão, objetivos, organização pedagógica, de estrutura física entre outros temas. Assim sendo, é um documento importante, pois é ele que organiza a escola de uma forma em geral, é onde será organizado o processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar, o que é fundamental para garantir uma educação de qualidade.

Através do PPP os sujeitos que fazem parte do processo de escolarização ficam cientes de suas responsabilidades e de como a escola pensa o seu processo educacional. Por ser um documento que deve ser construído de forma coletiva, é importante frisar que cada escola possui um PPP que lhe caracteriza enquanto ambiente escolar. Dessa forma, o PPP de uma escola não serve para outra, e apesar de ser construído de forma coletiva (sujeitos da escola), é algo bem individual (para outras escolas).

A elaboração do projeto político-pedagógico, em consonância com a gestão democrática da educação, pode constituir-se num processo muito rico, que gera experiências novas e mudanças significativas na comunidade escolar. O projeto é o organizador das ações sócio-psico-educativas e coloca em discussão o papel da escola,

a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade e de gestão que queremos construir de forma coletiva, envolvendo todos os autores e atores (DRAGO, 2011, p. 444).

Dessa maneira, uma escola inclusiva e que busca trabalhar com a escolarização de pessoas com deficiência deve definir no PPP uma base sólida e teórica da inclusão escolar. Não somente expor no documento que a instituição trabalha com a inclusão, e sim, definir metas, objetivos que busquem realmente garantir a qualidade do ensino, e busque entender o contexto social, cultural, político e econômico dos sujeitos que fazem parte da escola.

A escola pode ser um espaço inclusivo quando deixa de focar na presença apenas do alunado ou na educação embasada no rendimento e sim quando o conteúdo curricular e as atividades de aprendizagem consideram as diferenças individuais sem assumirem uma abordagem homogeneizadora. O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento da diferença e da paridade de direitos; quando as diferenças têm oportunidade de se integrarem a uma unidade que não as anulam, mas que ative o potencial criativo entre cada sujeito em um dado contexto de experiência educacional vivido (BRAND, 2014, p.37).

Na nossa realidade de pesquisa, ao questionar todos os centros infantis sobre o esse documento, nos foi repassado que ele estava desatualizado e que estava em processo de construção e que por essa razão, pessoas fora do ambiente escolar não poderiam ter acesso. Ou seja, as escolas estavam o ano todo trabalhando sob a perspectiva de um PPP desatualizado sob seu contexto, o que preocupa, já que todo ano novos sujeitos fazem parte do ambiente escolar.

Embora os CEIs tivessem com o PPP em processo de construção, eles estavam em pleno funcionamento e ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale ressaltar que, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica), dispõe-se que:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

2 Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

O funcionamento do AEE nos CEIs que participaram da pesquisa é uma realidade. Vem acontecendo, porém, não há como dizer se ela faz parte do PPP da escola, pois não havia o contato com o documento no momento da pesquisa. Esse fato, ao mesmo tempo que chama atenção, também acende dois alertas: Como as escolas estão funcionando sem um PPP que direcione? E quantas outras escolas estão na mesma situação?

É preciso pensar no PPP da escola de acordo com a sua importância, pois é um documento necessário que norteia o processo de ensino e de aprendizagem, e mostra como a escola pensa a educação, pensa a inclusão, pensa toda a organização pedagógica do ensino escolar. É preciso que as instituições de ensino se organizem para sempre conseguir atualizar o seu PPP, necessário também que idealize equipes de estudos para discutir e de fato promover o que está sendo estabelecido.

3.1.3 Formação continuada de professores para a escolarização de crianças com autismo na educação infantil

O cenário da escolarização é permeado de diferentes sujeitos sociais e históricos. Aqui, especificamente, abordaremos sobre a figura de um personagem muito importante do processo de ensino e de aprendizagem: o professor.

Souza (2018, p. 49) aborda:

O amparo legal viabiliza e garante os direitos da matrícula dos alunos com deficiência na rede pública de ensino, porém, a educação inclusiva não dar-se-á apenas com matrícula garantida e efetivada, mas principalmente, com uma prática pedagógica que atenda às necessidades de quem precisa dela para integrar-se e desenvolver-se integralmente, respeitando suas especificidades e limitações, dentro do ensino regular. E nesse contexto estão envolvidos direta e cotidianamente o professor e o aluno em um processo de ensino e aprendizagem.

Dentro de um processo em que se deseja garantir e efetivar a escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular é primordial pensar na formação continuada de professores na área da inclusão, não somente daqueles que estão atuando com educandos com deficiência

em sala de aula, mas de todos os profissionais da educação, de um modo geral, afinal, a inclusão escolar é um direito garantido e sempre haverá na sociedade pessoas com deficiência exercendo os seus direitos.

Sobre isso, Ruschel (2018, p. 56) pontua que “a formação necessária para tal ação pedagógica, principalmente pensando em inclusão de deficientes, ainda está a passos curtos nos básicos currículos formativos universitários, havendo assim, a necessidade de um *continuum* formativo”. Dessa forma, não apenas na formação inicial, como também, na formação continuada.

É importante lembrar que a LDB 9394/96, define sobre formação de professores:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Portanto, diante das especificidades que podem compor o ambiente escolar, é importante que o professor tenha acesso à formação continuada para que possa complementar o seu exercício do fazer pedagógico e ressignificar a sua prática pedagógica em sala de aula.

É importante ressaltar que a formação continuada para a educação inclusiva não é para que o profissional da educação saiba todas as características diagnósticas de uma pessoa com deficiência, mas sim que essa formação continuada oportunize a ação e a reflexão do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido com esse público-alvo (CARNEIRO, 2012).

E pensando na formação de professores, questionamos aos sujeitos da nossa pesquisa: A SEMED tem fornecido alguma formação continuada para o atendimento da criança com autismo? ao que responderam:

CEI ORQUIDEA

- Não, não, nenhum curso. Muitos cursos que a gente faz direcionado é online, que a gente busca. Que tem AVAMEC, NEURO, então a gente vai buscando, mas direcionado da SEMED não tem (SUCUPIRA/AEE);

- Não. Já teve anos atrás, mas foi só pela formação básica (FLOR DE ARAÇÁ);

- Sim, teve umas palestras pra nós lá na UEA sobre o assunto. Quando é o dia, assim, da deficiência, dos alunos com deficiência, aí ela promove (FLOR DE TUCUMÃ).

Diante das falas dos professores do CEI Orquídea, nota-se que os professores dizem que não há formação continuada para eles, em relação à escolarização da pessoa com autismo. Embora a Professora Tucumã diga que sim, porém, apenas citou como exemplos palestras.

É bem verdade que hipoteticamente os cursos de formação inicial de professores trabalham como uma estrutura curricular que contempla, em muitos casos, a disciplina de educação especial. Porém, é relevante dizer que somente os cursos de formação inicial não têm sido capazes de contribuir com o trabalho pedagógico de professores em sala de aula.

Quando a professora Flor de Tucumã diz que há palestras sobre o tema, é porque de fato, vem sendo oferecidas pequenas palestras de duas horas para os professores. Nisso, só aparecem aqueles que trabalham como professores da sala de recursos ou professores TEA (professor acompanhante), porque o professor regente dificilmente vai. Isso, por muitas razões, é evidenciado nas falas dos demais entrevistados.

CEI PETÚNIA

- Formação continuada, esse ano, que eu lembro que nós tivemos é, eu acredito não é nem formação, foi uma semana de programação voltada, foi para o autista e pro TDAH que nós tivemos esse ano, mas não foi formação. Mas eles fazem assim voltado, por exemplo, esse ano já teve aquele de Libras e quando tem esses cursos eles recomendam pra gente, eles estão matriculando a gente ou quando não eles mandam o link pra gente participar e também nas reuniões eles sempre deixam essa possibilidade de a gente estar buscando, mas específico para autista, não me recordo, esse ano (MARUPÁ/AEE);

- Ela tem fornecido, mas geralmente quando vem esses cursos pra cá o que a gente observa que é mais para os professores que acompanha os alunos, para o professor que atua e que ali está à frente da sala de aula mesmo né, que é o titular, é pelo menos eu não, ainda não chegou até nós. Mas assim para os auxiliares mesmo, para os professores que acompanham né, professora TEA. Questionei: E o que a senhora acha disso? A gente sempre questiona aqui, por que quando vem abri “vai ter um curso para os ...” aí sai os professores para participar do curso, e gente sempre questiona, a gente faz os nossos questionamentos né, a gente espera que o próximo ano a gente tenha mais essa atenção né e que possibilitem pra gente essas formações. Elas são importantes, eu lido com o conhecimento que eu tenho, trabalhei como eu te falei né, tive formações nessa área porque eu cheguei a trabalhar com educação especial e a gente faz leituras também né e por aqui mesmo a gente troca ideias né e como eu tenho aluno esse ano eu procurei estudar, ler (FLOR AZUL);

- De verdade? Não. Eu te respondo mesmo, não têm e isso daí eu até sou muito crítica em relação a isso toda vez que eles vêm aqui na escola. Eu não sou chamada para ir em eventos, para participar de cursos e até mesmo na escola quando eles vêm lá da secretaria quem é chamada, é a professora de atendimento, mas a professora titular da sala, ela fica de escanteio. Questionei: A senhora diz a professora TEA ou a professora da sala de recursos? Todas as professoras, elas são chamadas, mas a professora titular que está ali todo dia com a criança né, ela não é chamada. Então, parece assim que nós não somos tão importantes quanto a professora TEA, como a professora de sala de recursos, e eu digo que isso não é verdade. A professora ela está ali, realmente, ela

me ajuda bastante, eu falo bem da minha professora, da professora que está comigo aí, eu falo bem para todo mundo, pois não são todas, mas eu falo muito bem dela [...] a gente se ajuda, mas em relação a isso aí, eu ainda sinto que falta muito, muito, porque é uma realidade, a gente precisa de cursos (FLOR VERMELHA).

Nas respostas dos professores do CEI Petúnia, alguns pontos precisamos destacar: primeiramente, apesar de não ter cursos de formação como aperfeiçoamento profissional a SEMED tem convocado para ouvir palestras sobre os temas: Autismo e TDAH, principalmente, nos dias alusivos a esses temas.

Outro ponto importante é que tanto a Professora Flor Azul quanto Flor Vermelha são enfáticas ao dizer que quando há os cursos de formação ou as palestras somente os professores da Sala de Recursos e os professores acompanhantes (Professor TEA) é que são liberados para assistir.

Tal realidade tem causado certa problemática no exercício do fazer pedagógico dos professores, bem como, na própria relação profissional dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, os professores da sala comum se sentem desprestigiados e reclamam que os professores TEA não repassam os conhecimentos adquiridos, como poderemos visualizar nas próximas falas.

CEI GIRASSOL

- Bom, especificamente pro o autismo, não né, deu uma parada né por conta que houve a pandemia aí veio todas essas situações, nós retornamos né agora no início do ano né com as atividades de formação continuada, mas assim cada semestre né eles procuram fazer uma formação mais especificamente para o autismo mesmo não né então a gente procura buscar sempre é nas plataformas não é que eles indicam pra gente estar estudando então o instituto neuro um dos nossos parceiros que a gente tá sempre nas plataformas, é fazendo essas formações (ANGELIM – AEE);

- Bom, para nós professores da sala regular não, sempre é voltado para o professor TEA que acompanha. Para o professor mesmo, que está lá regente que é o professor da turma, basicamente isso não tem, não existe. A gente sempre fica de escanteio, eles dão a prioridade para eles, a criança é liberada, o professor TEA ele vai, faz essa formação e nós ficamos de lado, já que o aluno também é meu, eu deveria receber essa formação para poder também melhorar a minha atuação junto dessa criança [...] **difícilmente eles compartilham conosco o que foi trabalhado lá**, é muito difícil, a gente fica sem saber direito, aí como é que a gente trabalha com essas crianças? Pesquisando, estudando, observando, verificando como é que a gente vai trabalhar com essas crianças, porque apoio mesmo nesse sentido de formação, não tem (FLOR DE AÇAÍ, 2022) (Grifo Nosso);

- Não, inclusive é uma das reclamações. É uma das reclamações que a gente faz que nunca oferecem cursos de capacitação na área para o professor regente, sempre quando acontece os eventos relacionado a temática a gente nunca é chamado, sempre quem vai é o professor auxiliar que está auxiliando a criança que tem alguma necessidade educacional especial e a gente nunca vai. E a gente não entende o porquê, se é a gente que tá ali lidando com a situação. Tudo bem que tem o professor TEA, mas eu tenho que conhecer a criança e a SEMED não disponibiliza esses cursos, essas formações continuadas (TUCUMANZEIRO, 2022).

A professora Angelim da sala de recursos multifuncionais do CEI Girassol também destaca na sua fala que esse ano (2022) foram realizadas algumas palestras temáticas, porém, curso de aperfeiçoamento profissional para o autismo não. Destaca também que, por sentirem essa necessidade, buscam realizar cursos nas plataformas online, como na Plataforma Neuro.

Acreditamos que essas iniciativas são de suma importância para o processo de escolarização de crianças com autismo, pois, apesar de não ser fornecido pelos órgãos públicos e competentes os professores se sentem instigados a buscar conhecer mais sobre o assunto.

A professora Flor de Açaí também destaca que somente os professores acompanhantes participam das formações e ainda relata que para isso as crianças são liberadas de vir a escola no dia (formação) e o professor acompanhante pode ir assistir a palestra. Essa prática tem efeito negativo na relação profissional dos professores da sala regular e dos professores acompanhantes. Diante da fala do professor Tucumanzeiro, percebe-se que de fato essa prática tem acontecido com frequência e os professores da sala regular se questionam do porquê não participarem também do processo de formação disponibilizada pela SEMED.

A questão da formação continuada de professores da educação infantil no município de Parintins que atuam com crianças com autismo, acendeu um alerta para muitas questões, que mais geram dúvidas do que respostas.

Diante disso, é importante o questionar: Qual é de fato a atribuição do professor acompanhante (professor TEA) na rede municipal de Parintins? Como está sendo delimitada a sua participação no ensino e na aprendizagem de crianças com autismo? Essas são questões que merecem uma reflexão futura, na medida que tem influenciado na escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins. Ao nosso ver, enquanto pesquisador, o papel do professor TEA (professor acompanhante) no município de Parintins tem excedido aquele que para qual foi contratado, o professor acompanhante deve ser o profissional que auxiliará o professor regente em sala de aula e não o seu substituto, é preciso que se reveja quais as atribuições desses profissionais.

Aqui, vale uma reflexão mais subjetiva. Não é o foco do nosso trabalho discutir formação inicial e continuada de professores para área da educação inclusiva, na verdade, pensar o processo de escolarização de crianças com autismo na educação infantil perpassa pela questão da formação e da prática pedagógica de professores, pois estes são o elo principal entre tudo o que se estrutura como educação inclusiva, porém, diante da problemática encontrada no *locus* da pesquisa, acreditamos ser importante voltar um olhar mais focado nessa questão, pois, questiona-se: diante da importância da necessidade de uma formação continuada de professores

para ação e reflexão na prática pedagógica com crianças com deficiência, por que os professores da sala comum da rede municipal de Parintins não participam dos cursos de formação que são disponibilizados, ainda que precariamente? Essa pergunta que é um questionamento dos próprios profissionais, merece atenção. Se o professor regente é o responsável pela turma e pelo educando, por que tem ficado em segundo plano?

É importante lembrar que todas as questões levantadas aqui são resultadas nos questionamentos dos próprios professores no momento da pesquisa.

CEI ROSA DO DESERTO

Sim, a SEMED vem nos dando apoio, todo ano, com 2, 3 cursos voltado para a educação inclusiva, para os profissionais da sala de recursos. Tem tempo que eles dividem, dão para os monitores que estão trabalhando com TEA e depois eles chamam os professores da sala de recursos, mas eles sempre vêm nos dando suporte nesses cursos do autismo (ANDIROBA /AEE, 2022);

- Agora ultimamente não, a última vez que a gente participou aqui na UEA, não foi nem questão de aperfeiçoamento, umas palestras e foi sobre o TDAH, colocaram umas coisas sobre o autismo, mas foi bem pouco, mais sobre o TDAH mesmo (FLOR DO CAMPO,2022);

- Não, nada, nada, nada (FLOR DE LARANJEIRA,2022).

Como podemos perceber, as falas dos professores do CEI Rosa do Deserto não se diferem das demais já evidenciadas na pesquisa e, mais uma vez, reafirmamos a importância de possibilitar formação continuada para os professores que atuam com o público-alvo da educação especial.

A formação não deve ser apenas generalista e nem especialista, mas no momento da formação é possível troca de experiências, saberes, dúvidas e certezas sobre o processo de escolarização. Os professores que atuam na educação especial inclusiva precisam sentir-se apoiados, não só por seus pares, mas também pelos órgãos públicos que são os responsáveis por organizar a educação pública.

3.2 Articulação pedagógica e o planejamento entre os professores da sala comum e o professor da sala de recursos multifuncionais no município de Parintins

A escola não pode ser entendida como aquele prédio que não se movimenta, que não se articula com as suas demais estruturas. A escola é, na verdade, todos os sujeitos que fazem parte dela: professores, educandos, secretários, serviços gerais, merendeiros, gestores, pedagogos entre tantas outros personagens sociais.

Quando se fala de escolarização de crianças com autismo é necessário entender que todos esses sujeitos fazem parte desse processo. No entanto, aqui, destacaremos dois personagens que constroem o sentido da escolarização de pessoas com deficiência: o professor da sala comum e o professor da sala de recursos multifuncionais.

Junto com a garantia da matrícula em escolas regulares, as políticas públicas de educação especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso faz com que se articulem ao ensino comum para juntos potencializarem o acesso e a permanência de educandos com deficiência no ambiente escolar, garantindo assim, a quebra de barreiras e a efetivação de um processo de escolarização na perspectiva da inclusão. Logo, é imprescindível que os professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais se articulem de forma pedagógica para alcançar o resultado esperado da aprendizagem, em especial, de forma colaborativa.

Inclusive, a articulação pedagógica é uma das atribuições do professor do AEE, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica (BRASIL, 2009).

“VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (p.3).

Dessa maneira, a escolarização de crianças com autismo na educação infantil perpassa por uma questão fundamental que é a articulação pedagógica entre os professores. Ela é a troca de conhecimentos, experiências de forma colaborativa, ou seja, que tenha uma intencionalidade, um objetivo, um foco, uma dinâmica. Não é apenas trocar informações de forma descontextualizada. A articulação pedagógica se efetiva, especialmente, no planejamento pedagógico, em que os professores buscam de maneiras pedagógicas auxiliar o educando em sala de aula, cada um, da sua forma e para o mesmo objetivo, a aprendizagem do educando (OLIVEIRA; MONTEIRO, 2016).

Dessa forma, é fundamental que os professores envolvidos diretamente no processo de escolarização de crianças com autismo na educação infantil se articulem, para juntos elaborarem estratégias que possam auxiliar o educando em sala de aula.

Questionamos aos professores como se dava a articulação pedagógica entre eles. Os professores, responderam que:

CEI ORQUÍDEA

- Porque nós temos os monitores, os professores TEA, nós fazemos o planejamento sempre 15 quinzenal. E a gente traça sempre essa conversa, como a criança tá, se ele consegue acompanhar na sala de aula aquilo que o professor está propondo, se precisa adequar para eles porque no primeiro momento eles não conseguiam pintar no limite nós tínhamos que fazer na prancha adaptada com papelão, nós temos papelão aqui, que a gente fazia se fosse trabalhar as formas geométricas as cores, a gente fazia dessa forma para eles trabalharem (SUCUPIRA/AEE, 2022);
- A gente tem uma boa afinidade, ela sempre procura ir na sala para ver como é que tá o aluno né, e eu falo pra ela como é que tá, e ela sempre as vezes ajuda né, indica jogos, indica atividades lúdica né que pode desenvolver ele, mais também direcionado com os outros alunos (FLOR DE ARAÇÁ, 2022);
- É assim, a gente planeja todo mundo junto, por exemplo, o planejamento pessoal do I, pessoal do II aqui na escola né, e aí a gente, aí ela tem o planejamento dela ali né com o pessoal da sala, aí a gente conversa sobre as atividades e vai adaptando da forma como ela vai é, da forma que ele gosta, que ele se adapte entendeu, a gente vai juntando-me e ela (FLOR DE TUCUMÁ, 2022).

No CEI Orquídea, os professores destacaram que têm uma boa relação, tanto os professores da sala comum quanto a professora da sala recursos, porém, não se reúnem para planejar. O planejamento é feito de forma quinzenal e individual, cada um faz o seu.

CEI ROSA DO DESERTO

- O professor da sala com aluno TEA, tem o professor especializado, então somos 3 professores: professor da sala de recursos, professor que acompanha o aluno, e o professor da sala comum então os 3 são responsáveis para essa criança se desenvolver dentro da escola, onde há uma dificuldade a professora da sala comum repassa para a professora TEA a gente vem e conversa junto, então, quando é bimestralmente as 3 se reúnem para ver onde precisamos trabalhar mais nele (ANDIROBA/AEE, 2022);
- Esse ano estou sentindo muita dificuldade, que não tem, não tem essa relação [...] (FLOR DE LARANJEIRA, 2022);
- Assim, eu peço a ajuda dela sempre que, por exemplo, tem momentos que ele não quer ficar na sala de aula, ele chora, faz birra, então as vezes, agora porque já tem a moça lá né, mas antes não tinha e eu pedia a ajuda dela “Pode sair um pouquinho com ele, né, andar um pouco pela escola, conversar, distrair ele um pouco” aí ela “sim” por isso ela vinha ou ela trazia ele aqui pra sala e fazia algumas atividades diferenciadas com ele, depois que ele já estava calmo levava pra escola (FLOR DO CAMPO, 2022).

No CEI Rosa do Deserto nota-se que também não há uma articulação pedagógica entre os professores, não existe o momento de troca de informações com o objetivo de planejamento pedagógico e trabalho colaborativo.

Aqui, destacaremos a fala da professora Flor do Campo quando diz que “*Pode sair um pouquinho com ele, né, andar um pouco pela escola, conversar, distrair ele um pouco*” aí ela “*sim*” por isso ela vinha ou ela o trazia aqui pra sala e fazia algumas atividades diferenciadas com ele” o momento descrito pela professora refere-se à quando o educando está muito agitado

e não consegue ou não quer ficar em sala de aula. Aqui, a professora pede ajuda para a professora da sala de recursos multifuncionais para que ela fique um pouco com a criança em um outro ambiente, ou passeando pela escola ou até mesmo na sala de recursos multifuncionais, prática essa que não pode acontecer.

Embora se compreenda as questões que emergem do contexto escolar em que uma criança com deficiência está sendo incluída, é importante lembrar que não é papel do professor da sala de recursos multifuncionais retirar o educando da sala de aula para passear ou distraí-lo. A sala de recursos multifuncionais não é sala de reforço pedagógico e nem um centro de atendimento terapêutico para que o educando permaneça sem um objetivo claro de aprendizagem (SOUZA, 2013).

CEI PETÚNIA

- Já aqui no (escola) como eu sou mais presente, então, eu consigo participar das reuniões, eu consigo participar do planejamento e também na minha passada nas salas, eu faço, uma vez por semana, eu passo nas salas para conversar com as professoras, para ver como tá o aluno, “Como tá o aluno?” aí elas vão me repassando para ver se tem algum conflito, pra ver se tá tendo algum problema e pra saber se elas já visualizam alguma criança se está precisando de um olhar mais observador [...] **Então a senhora faz o seu planejamento junto com os professores?** Não, eu não faço junto com os professores quando tem a reunião pedagógica é reunido todos os professores nessa reunião é passado o que vai ser trabalhado na sequência didática da escola então eu faço o meu planejamento em cima dessa orientação, assim como todas as professoras fazem o planejamento em cima dessa orientação. Quando as professoras têm necessidade de algum material ou orientação, aí eles me procuram para a gente verificar a melhor maneira de trabalhar com aquela criança. Eu não consigo ir fazer planejamento com todas porque elas fazem em horário diferente, e fica no mesmo horário do meu, aí não dá (MARUPÁ/AEE, 2022);

- A nossa professora do AEE agora ela está muito mais presente do que antes né, ela sempre vai na sala, agora ela não está indo na sala, ela falou que ia fazer uma observação na sala junto com os outros alunos, mas ela ainda não teve esse tempo particular dela né, pessoal que ela está fazendo, então isso não vem ao caso, mas ela chegou a dizer que ela iria fazer uma observação na sala, ela ia ficar, durante um ou dois dias na sala, fazendo essa observação para poder ter mais um trabalho assim, em acordo, com a gente, mas isso não aconteceu. Mas sempre que ela pode ou eu posso estou passando para ela algumas coisas, a professora TEA também, eu vou lá na sala com ela [...] (FLOR VERMELHA, 2022);

- A gente sempre está em contato, ela vai lá na sala, ela me chama, porque ela tem um filho que estuda lá na sala de aula né, mas a gente tá por aqui né, sempre conversando comigo, com a professora TEA que é diretamente ali com ele né, a gente tem esse contato né pra gente saber como ele tá, como é que tá o desenvolvimento dele, como é que ele tá se comportando, se tá evoluindo, se a gente tá vendo progresso nele, e ela também sempre dá o feedback do atendimento dele (FLOR AZUL, 2022).

Diante das importantes falas das professoras Flor Vermelha e Flor Azul é possível perceber que a professora Marupá (AEE) é bem mais participante do processo de escolarização de crianças com autismo da escola, mesmo as professoras não fazendo o planejamento de forma

colaborativa, acontece uma maior aproximação entre as professoras, pois estão sempre mantendo contato.

CEI GIRASSOL

- Bom olha, essa relação, antes nós tínhamos a semana né, o planejamento semanal, só que agora não houve mais pois mudou o planejamento, agora a gente sentiu mais dificuldade por conta dessa relação que quase não tem e como agora também eu estou só num horário, tem outra professora no outro horário, aí é no contraturno, e eu não tô no horário dos professores da tarde e nem os professores da manhã estão no horário da outra professora. Mas o que a gente procura fazer, a gente procura conversar, porque a grande maioria estão de carga dobrada, então a gente procura sempre: “Como é que está o fulano de tal hoje?”, “Como é que está o aluno?” Porque logo no início nós tivemos bastante dificuldade né, porque a gente sabe né, que tem aquele professor TEA na sala de aula, professor que já tem uma bagagem de conhecimento, então a gente deixa bem à vontade, quem tiver a disposição de me procurar, de perguntar, então eu tô mais nessa parte de orientar quando vem me procurar, eu não sou de estar “Olha, hoje a gente vai fazer isso né, a gente elaborar isso” não, deixo o professor bem à vontade, então, “a professora não tô conseguindo isso, eu posso fazer isso professora?” então vem aqui na sala de recursos, a gente já conversa, já arruma, uma estratégia (ANGELIN/AEE, 2022);

- Bom, assim, eles não conversam muito comigo, eles não venham aqui perguntar como é que ele é, nunca vieram observar ele aqui entendeu? E aí eu considero isso uma falha, um erro, porque, por exemplo, como elas tem um conhecimento maior que eu, elas tinham que observar ele, pra mim, eles tinham que vir aqui, elas sabem que eu não tenho uma formação, uma especialização voltada para essa área e não vem, por exemplo, eles nunca vieram observar para tipo assim, me orientar depois e eu penso que isso seria bom (TUCUMANZEIRO, 2022);

- Sinceramente? Não existe. É difícil a gente sentar com a professora e tentar. Ela não vê o nosso plano, a gente não planeja junto com eles, a gente planeja com as outras professoras, eu planejo com a professora TEA e aí a gente trabalha um determinado assunto numa sequência e aí ela pesquisa, eu pesquiso como é que a gente pode trabalhar com ele e aí mostrando como é o nosso trabalho que nós estamos fazendo, desenvolvendo aí ela consegue fazer a montagem de alguns materiais adaptados pra essa criança. Mas com a sala de recursos eu não tenho esse contato na questão do planejamento, a gente construir junto, quando eu tenho algumas dúvidas, eu relato pra ela e ela já conversa com a família, mas é muito difícil ela dizer assim “olha professora, usa esse material aqui para trabalhar com esse aluno” a gente não tem é cada um no seu quadrado mesmo (FLOR DE AÇAÍ, 2022).

O CEI Girassol foi a escola que menos se observou interação entre os professores da sala comum e professora da sala de recursos multifuncionais, apesar da professora Angelim (AEE) dizer que agora sentia mais dificuldade por atuar somente com 20h de trabalho. Ressaltamos que essa situação tinha ocorrido há pouco tempo e a pesquisa foi realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro. Os professores Tucumanzeiro e Flor de Açaí deixam claro que sentem falta dessa interação com a professora Angelim e que isso tem dificultado o trabalho deles, uma vez que se sentem desamparados.

De modo geral, diante do exposto, notou-se que os professores da sala comum não conseguem planejar junto com os professores da sala de recursos multifuncionais e que as trocas de informações sobre os educandos são realizadas através de conversas informais, em que os professores da sala de recursos multifuncionais questionam como os educandos estão e se estão se desenvolvendo bem ou o professor da sala comum vai em busca de sanar alguma dúvida.

Tanto as professoras Sucupira e Andiroba, quanto a professora Angelim deixam evidente em suas falas que há um terceiro personagem no processo de escolarização da criança com autismo em Parintins que é o professor TEA (professor acompanhante). No momento da entrevista, foi possível perceber que de alguma forma os professores estão adotando a seguinte metodologia: Como cada sala de aula que tem um educando com autismo, geralmente, tem um professor acompanhante (professor TEA). Fica a cargo desse profissional repassar as informações para os professores da sala de recursos, dificultando, ainda mais a articulação pedagógica entre os professores (sala comum e SRM). Dessa forma, em alguns momentos, ao invés de conversar diretamente com o professor da sala comum, os professores conversam com os acompanhantes especializados.

Como dissemos anteriormente, a Lei Berenice Piana – Lei n. 12.764/2012 não define nem a formação e nem as atribuições do acompanhante especializado, e a Lei Municipal “Miguel Costa Viana” define o perfil profissional, porém, também não define as atribuições desse profissional. No entanto, o Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 que regulamenta a Lei Berenice Piana, no seu art. 4º, inciso 2º estabelece que:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.

Dessa maneira, o papel do acompanhante especializado (Professor TEA no município de Parintins/Am) é zelar pelos cuidados da pessoa com autismo, no que diz respeito a sua comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais. Ele é a ponte entre o educando e o seu processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, em nenhum momento é substitutivo ao papel do professor titular da sala de aula, inclusive, para diálogo e planejamento junto ao professor da sala de recursos.

A nível municipal (Parintins), são atribuições dos professores acompanhantes (professor TEA) os seguintes termos:

- I. Participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno, em parceria com os demais professores, família e profissionais;
- II. Adaptar e/ ou produzir materiais específicos, em parceria com o professor Sala de Recursos (quando houver) e do ensino regular, à necessidade educacional do aluno;
- III. Acompanhar o aluno, quando necessário, nos espaços da escola, auxiliando na higiene, locomoção e alimentação, para que este desenvolva a independência e autonomia;
- IV. Participar do planejamento junto aos demais professores que trabalham com o aluno;
- V. Cumprir sua carga horária no ambiente escolar, participando dos trabalhos pedagógicos junto ao aluno;
- VI. Trabalhar de forma colaborativa com os professores dos diferentes componentes curriculares e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (quando houver) para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no ambiente escolar (colegas, professores e demais servidores);
- VII. Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o aluno para atividades isoladas no contexto da sala de aula, a não ser em caso de extrema necessidade;
- VIII. O Professor TEA/ monitor de AEE deve buscar e participar das formações continuadas, oferecidas pela SEMED, destinadas à sua função de forma contínua e assídua.
- IX. O Professor TEA/ monitor de AEE estará subordinado à instituição em que estiver lotado;
- X. O Professor TEA/ monitor de AEE deverá justificar com antecedência a eventual ausência para que a instituição de ensino possa organizar o atendimento ao estudante;
- XI. Na ausência do estudante nas aulas, o Professor TEA/ monitor de AEE dos alunos que necessitam desse serviço, deverá seguir acompanhando a turma com o objetivo de se apropriar dos conteúdos.
- XII. Construir Portfólio de aprendizagem, como instrumento de avaliação e diagnóstico;
- XIII. Construir Parecer Pedagógico final das atividades desenvolvidas pelo aluno que acompanha

As atribuições desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins dispõem que esse profissional deve participar do planejamento, acompanhar o aluno, produzir material, oportunizar estratégias de ensino e muitas outras atribuições, porém, não é um trabalho substitutivo ao professor da sala comum e nem da sala de recursos, e sim, um trabalho colaborativo. E a colaboração entre todos os sujeitos partícipes da escola, é fundamental e “[...] esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade” (FIGUEIREDO, 2010, p. 53). No entanto, em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor TEA, as suas atribuições estão indo além daquelas determinadas pelo decreto federal, Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

Outra questão importante que foi observado na pesquisa é que tinha salas de aula com 3 professores, geralmente, maternal, tinha o professor da sala regular, o professor acompanhante do educando com autismo e monitor do maternal por tratar -se de crianças pequenas. Essa

questão foge todos os padrões conhecidos sobre escolarização, seja ela de criança com ou sem deficiência. Também é importante ressaltar que até mesmo na sala de recursos multifuncionais tinha o professor titular do AEE e mais um auxiliar para ajudar no trabalho pedagógico.

Embora não apareça no trabalho por não ser o nosso foco de estudo no município de Parintins também acontece o que chamam de atendimento itinerante. O serviço itinerante é aquele em que o professor presta uma orientação e supervisão pedagógica para as outras escolas que possuem o público-alvo da educação especial e devem trabalhar de maneira conjunta com os demais professores (BARROS, 2020). Esse é um outro problema que tem sido exposto quando se fala na escolarização de pessoas com deficiência, pois se os professores não conseguem planejar junto com os seus pares na mesma escola a qual são lotados, o planejamento com os professores das outras escolas, fica ainda mais difícil. E essas questões acabam influenciando no processo de escolarização de crianças com autismo, na medida que, acaba sendo um trabalho individualizado de cada professor.

Diante das respostas sinalizadas pelos professores SRM é possível dizer que não há articulação pedagógica entre eles e o professor da sala comum, não pelo menos como deveria haver, através do planejamento pedagógico e ainda mais grave que isso, pois alguns professores estão terceirizando o trabalho, pois a responsabilidade ficou a cargo de outro profissional, o professor TEA (professor acompanhante).

O processo de escolarização de crianças com autismo não se efetiva apenas na matrícula de educandos na escola regular e nem no oferecimento de um professor acompanhante em sala de aula, mas precisa estar alicerçada a uma proposta pedagógica de inclusão, que respeite a diversidade, que busque alternativas pedagógicas que contribua com o desenvolvimento de todos os educandos, com ou sem alguma deficiência.

Contudo, subentende – se que no exercício da escolarização de crianças com autismo na rede municipal de ensino do município de Parintins/Am não está havendo um trabalho colaborativo que de fato garanta a escolarização na perspectiva da inclusão. Tanto os professores da sala comum quanto os professores da sala de recursos multifuncionais estão exercendo o seu trabalho de forma isolada, não estão planejando juntos, não estão trocando informações de maneira pedagógica para elaborar estratégias que possibilitem a quebra de barreiras e o desenvolvimento das crianças com autismo, e isso, é algo que precisa ser repensando e mudado.

3.3 As mediações pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins: o chão da escola

As mediações pedagógicas dizem respeito à interação professor e educando no exercício do fazer pedagógico da sala de aula, aqui especificamente, não somente da sala de aula como também da sala de recursos multifuncionais, ou seja, do que consideramos o chão da escola e como está de fato se efetivando essas relações.

Diante disso, nesse tópico descreveremos os processos de mediações pedagógicas que puderam ser observadas na pesquisa na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais através do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

3.3.1 Cotidiano na Educação Infantil

A depender do horário que a criança com deficiência vai estudar, a entrada na escola acontece no turno matutino às 7h da manhã e às 13h da tarde no turno vespertino. As crianças vão para escola na companhia dos familiares, sendo estes, pai ou mãe ou algum responsável. Ao que se percebeu a educação infantil segue algumas rotinas que seriam:

A entrada: em sua grande maioria, as mesas das crianças já estão arrumadas com algum brinquedo para sua chegada, ou, as cadeiras estão arrumadas em forma de círculo, para o que as professoras chamam de “momento da rodinha”. Nesse momento são cantadas algumas cantigas de roda, as professoras fazem questionamentos sobre como estão, como se sentem, o que almoçaram ou se tomaram café, se tomaram banho, se escovaram o dente, também fazem a chamadinha das crianças, geralmente, através de fichas e com músicas.

Bertonceli (2016) pontua que as crianças são sujeitas sociais e históricas e que esses momentos de rodinha são importantes para o seu processo de formação, uma vez que, usa a linguagem oral e permite que as crianças também expressem a sua opinião.

A linguagem verbal é, na EI, a principal forma de expressão da criança. É por meio da linguagem que ela conhece o mundo e interage com ele. Por isso, percebo a importância de possibilitar momentos para que a criança desenvolva sua expressão linguística, com vistas a potencializar sua formação como sujeito no processo de conhecimento. Nesse movimento, a Roda de Conversa (RC) diária é um importante instrumento utilizado na EI para o desenvolvimento da expressão, como prática de formação humana que pode levar à emancipação (BERTONCELI, 2016, p. 13).

É no momento da rodinha que os professores interagem de forma expressiva com os educandos, dando-lhes voz para falar dos seus próprios interesses. Apesar de parecer um momento muito pitoresco da educação infantil, é importante ressaltar a relevância que esse processo tem na formação dos sujeitos e a frustração de muitos professores de educandos com autismo, pois é difícil conseguir chamar atenção do educando para que ele consiga se sentar na rodinha e dialogar com todos, ainda mais, para aquelas crianças com autismo que não são verbalizadas. Logo, o que parece uma atividade corriqueira acaba se tornando uma grande dificuldade em sala de aula para alguns educadores.

Após o momento da rodinha, os educandos fazem fila indiana e vão beber água ou ir ao banheiro. Em alguns centros, a garrafa de água fica em sala em outros não. A ida ao banheiro também é um outro processo importante ressaltar quando se busca analisar a escolarização de crianças com autismo.

Sabe-se que a educação infantil vai de 3 a 5 anos, sendo 3 anos creches e/ou maternal, I e II período. Nessa época ainda acontece o desfralde, pois muitas crianças ainda chegam na escola fazendo uso de fraldas descartáveis e essa questão também faz parte da rotina de crianças com autismo. No entanto, por alguma razão, algumas crianças têm medo de banheiro. Não só o medo do banheiro, mas crianças com autismo podem apresentar diferentes resistências e essas podem influenciar em sala de aula.

A pessoa com TEA, muitas vezes, não toma a iniciativa de formular um pedido explícito relativo às suas necessidades básicas (tais como as necessidades de alimentação, ingestão de líquidos, ir ao banheiro, pedir ajuda, queixar-se de dor etc.). Também pode haver ausência de pudor e resistência às convenções sociais (tais como, por exemplo, o uso de roupas, de talheres, de espaços privativos etc. (BRASIL, 2015, p. 65).

No momento do banheiro com aquelas crianças com autismo que apresentam alguma resistência, notou-se que os professores buscam sempre alternativas para tentar desenvolver a criança. O exemplo que observamos foi de uma criança que tem medo de entrar no banheiro, e principalmente, lavar as mãos na pia, dessa forma, a professora com todo cuidado foi conversando, demonstrando, fazendo com que a criança se sinta segura para sozinha conseguir realizar essa atividade. Essa questão é muito importante pois os professores dentro das suas potencialidades e das dificuldades que são inerentes ao trabalho desenvolvido sempre buscam alternativas para fazer contribuir de forma positiva com o desenvolvimento dos educandos.

Após a ida ao banheiro as crianças retornam para a sala de aula e vão desenvolver as suas atividades do cotidiano que, dependendo do nível da escolarização, tem os seus próprios objetivos. Nesse momento, foi observado que muitas crianças interagem com as professoras,

mesmo que ao seu modo, porém, outras apresentam o comportamento de não querer desenvolver as atividades da maneira como é pedido pela professora. Exemplo: crianças que não gostam de pegar no lápis de cor ou usar a tinta guache, ou seja, uma sensibilidade em relação as texturas. Quando algo assim acontece as professoras buscam alternativas para trabalhar com educando, fazendo adaptações.

Vale ressaltar que se trata de uma adaptação na forma como será realizada a atividade, e não flexibilização curricular. Por exemplo: se a atividade exige pintura com a tinta guache e o educando tem uma dificuldade sensorial de tato em relação a textura da tinta, a professora cria alternativas como fazer com giz de cera, com o pincel de pelo etc.

A hora da merenda também é uma questão que merece nossa atenção, pois alguns educandos apresentam seletividade alimentar, muitos já vêm com essa informação de casa e é repassado para a escola, para os professores. Por essa razão, alguns já trazem a sua própria merenda de casa. É uma situação que em alguns momentos causam transtornos, pois as outras crianças que ainda não conseguem entender que o colega tem essa dificuldade em se alimentar, querem a merenda igual da criança com autismo e isso gera conflitos em sala de aula e até mesmo conflitos com os pais dos educandos com autismo.

Os dias de eventos na escola também são muito importantes conhecer. Geralmente, quando tem evento nas escolas, as crianças com autismo participam, porém, tem aquelas que não conseguem se adaptar aos ambientes com muitas pessoas e com muito barulho. Embora essas questões não sejam tão discutidas em pesquisas científicas, consideramos importante trazer para o corpo do trabalho para que se possa compreender que o processo de escolarização de crianças com autismo, de fato, é um movimento que perpassa por diferentes sujeitos e tem as suas próprias particularidades, conhecer o chão da escola é necessário para se desenvolver um trabalho com qualidade na educação de crianças com deficiência.

Percebeu-se que os professores, ao argumentar que não sabem trabalhar com esses educandos, que sentem dificuldades em ensinar e que precisam de atividades diferenciadas para eles, não estão falando necessariamente que a criança não consegue aprender o conteúdo de sala de aula, mas sim, que não conseguem lidar e nem são preparados para trabalhar com esses comportamentos que fazem parte do cotidiano dessas crianças com autismo. Tal fato, é encontrado no estudo de Filho e Lowenthal (p. 155, 2014) que destacaram:

[...] um estudo exploratório sobre as expectativas dos professores diante da possibilidade de inclusão de alunos com autismo em suas classes, demonstrou que os professores manifestaram uma tendência a centralizar suas preocupações mais em fatores pessoais – como medo e ansiedade perante a sintomatologia – do que na criança

em si. Além disso, os professores apresentam ideias distorcidas a respeito do autismo, principalmente quanto à capacidade de comunicação.

E quando os professores dizem que necessitam de uma formação continuada para poder desenvolver esse trabalho, é justamente porque eles têm muita dúvida sobre as questões comportamentais. Houve situações em que o professor relatou acreditar que o educando não estava aprendendo porque nunca parou para responder as suas solicitações ou não consegue permanecer concentrado em sala de aula, porém, em um dia qualquer o educando surpreendeu o professor e demonstrou que sim, estava aprendendo, ainda que não estivesse olhando fixamente para o quê o professor estava falando nos outros dias de aula.

O trabalho pedagógico dos professores de educandos com autismo na educação infantil no município de Parintins está acontecendo, porém, os professores não se sentem preparados para atuar com esse público-alvo e sentem que os seus conhecimentos são limitados, por essa razão, necessitam de uma formação pedagógica que possa contribuir com a escolarização de crianças com autismo.

Em sala de aula, os profissionais estão buscando trabalhar de maneira que possam atender os melhores resultados junto as crianças e juntos aos seus familiares, buscam alternativas pedagógicas, buscam novas estratégias de ensino, buscam realizar cursos via internet para que de alguma forma consigam desenvolver um trabalho de qualidade.

Reconhecemos o empenho dos professores ao realizar o seu trabalho pedagógico com os educandos com autismo, porém, sentimos que é preciso que a SEMED enquanto secretaria de educação disponibilize mais cursos de formação continuada, palestras, mesas redondas e outras alternativas que permitam que os professores tirem as suas dúvidas sobre a escolarização, sobre inclusão e sobre o autismo, não sobre se é importante, se tem que acontecer e etc. e sim, alternativas pedagógicas que sejam capazes de atender a todos os educandos com e sem deficiência, pois esse é o papel da escolarização na perspectiva da inclusão.

3.3.2 O Atendimento na Sala de Recursos na Educação Infantil

As salas de recursos multifuncionais que observamos são do tipo I, salas mais básicas que têm computador, jogos didáticos, jogos construídos pelos professores, mas não são salas preparadas para atender educandos com cegueira.

As salas de recursos multifuncionais funcionam da seguinte forma: o atendimento é de segunda até quinta-feira com o educando, às sextas-feiras são sempre destinados ao planejamento das professoras e, caso haja necessidade, também realizam o atendimento domiciliar e itinerante.

Duas questões são importantes destacar: em todas as salas de recursos multifuncionais que observamos na pesquisa existem dois profissionais, são: uma professora de AEE e uma monitora de AEE para auxiliar essa professora. Tal fato acontece devido à grande demanda das escolas, que é motivada pela segunda razão: o atendimento itinerante, ou seja, a escola funciona com uma instituição polo e atende outros centros infantis que não tem sala de recursos, algo já bem delimitado pela SEMED/PIN.

Os atendimentos são feitos de forma individual, em dupla, em trio ou em grupo, tudo depende da adaptação da criança, que geralmente ficam na sala de recursos com as professoras em média de 1h por atendimento e até duas vezes por semana. No atendimento, as professoras trabalham com jogos didáticos como jogo da memória, quebra-cabeça, encaixe e outros jogos que são produzidos pelos próprios profissionais com E.V.A, papel cartão, papelão e outros materiais que são reutilizados.

Para o atendimento da criança com deficiência, aqui, especificamente, com autismo, os professores da sala de recursos multifuncionais elaboram um Plano de Atendimento Individual para cada criança.

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncionais. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção (POKER et al. 2013, p. 22).

O plano de desenvolvimento individual do educando serve tanto para delinear os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, como oportunizar a avaliação da aprendizagem. As possíveis mudanças necessárias, como a articulação pedagógica seria fundamental, pois o AEE não é reforço escolar, mas suplementar ou complementar o ensino escolar.

No município de Parintins, o PDI, tem a seguinte estrutura:

- IDENTIFICAÇÃO
- Nome; Data de nascimento; Diagnóstico; Laudo; Série; Professora da SRM; Monitora da SRM, Monitora AEE;
- Plano do AEE;

- Objetivos; Organização do atendimento; Frequência; Tempo de atendimento; Composição do atendimento;
- Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno; Recursos
- Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais;
- Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno; Avaliação dos resultados;
- Resultado Plano de AEE.

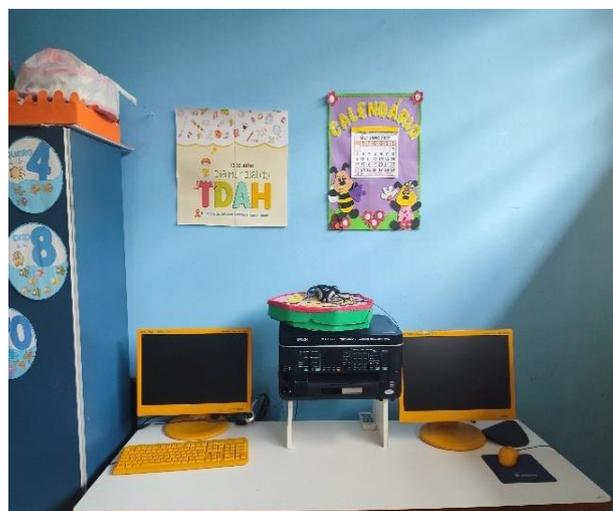
A professora da sala de recursos multifuncionais preenche todos esses campos para que possa desenvolver o trabalho pedagógico com o educando. Semestralmente, deve encaminhar à coordenação de Educação Inclusiva na SEMED um relatório descritivo dos atendimentos. Para o atendimento na sala de recursos multifuncionais são utilizados diversos tipos de materiais, como nas imagens abaixo:

Figura 12: Jogos Pedagógicos



Fonte: Pesquisadora (2022)

Figura 13: Computadores da SRM



Fonte: Pesquisadora (2022)

As atividades desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais têm como base o Plano de Desenvolvimento Individual do educando que é elaborado pelo professor do AEE. Esse plano é elaborado através da observação do educando no ambiente da sala de recursos, das informações colhidas informalmente junto aos professores da sala comum e os professores acompanhantes (professor TEA) e são desenvolvidas, principalmente, a partir de jogos pedagógicos.

Figura 14: Materiais diversos I



Fonte: Pesquisadora (2022)

Figura 15: Materiais diversos II



Fonte: Pesquisadora (2022)

A sala de recursos multifuncionais não pode ser uma extensão da sala de aula e trabalhar os mesmos conteúdos curriculares da mesma forma, pois não é uma sala de reforços. A sala tem que possibilitar o desenvolvimento de atividades que auxiliem as habilidades dos educandos, como: atenção, concentração, memória, relações sociais e interpessoais com os outros. E quando se trata de educandos com diagnóstico de autismo essas questões são ainda mais relevantes.

No período em que estivemos observando e realizando a pesquisa, notou-se a baixa frequência dos educandos com autismo, a maioria das justificativas se davam em razão das crianças estarem doentes. Questionamos aos professores sobre essa questão e nos relataram que as crianças com autismo faltam bastante aula, seja no SRM ou na sala comum e que em relação à SRM as professoras buscam conscientizar as famílias da importância do AEE, porém, como é algo não obrigatório, as crianças acabam faltando muito.

Essa questão interfere no trabalho pedagógico dos professores, pois é difícil dar uma sequência lógica, uma continuidade, uma vez que, o educando sempre precisa se adaptar novamente. No entanto, observou-se que as professoras da pesquisa têm buscado realizar o seu trabalho de maneira que contribua com o desenvolvimento do educando, principalmente, o que está dentro da sua possibilidade como criar estratégias, criar jogos entre outros. Porém, percebemos que fragilidades no processo de escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins e que precisam ser resolvidas para que, de fato, se garanta uma escolarização na perspectiva da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa trata-se do acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil de Parintins. Surge da nossa interação pessoal e profissional com o objeto de estudo e teve como objetivo analisar como ocorre a escolarização de crianças com autismo na educação infantil de Parintins.

Nosso intuito sempre foi descrever de maneira clara como as crianças com autismo estão sendo inseridas nas escolas regulares de Parintins, especificamente, na educação infantil. Para isso, voltamos os nossos olhares para temas como: acesso, permanência, práticas pedagógicas, inclusão, formação de professores, articulação pedagógica, mediação pedagógica entre outros temas que são elementos fundamentais quando se fala em escola, e foram de suma importância para responder o nosso problema de pesquisa.

O chão da escola que apresentamos nesse trabalho foi delineado pelas vozes dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa: 12 professores, sendo, 4 professores da sala de recursos multifuncionais e 8 professores da sala comum, do total, 11 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Esses sujeitos sociais e históricos foram fundamentais para que respondêssemos os objetivos traçados na pesquisa, que são: investigar o acesso e a permanência da criança com autismo na educação infantil; conhecer como ocorre a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais; descrever como ocorrem as mediações pedagógicas na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para crianças com autismo.

Com os resultados, evidenciamos que o acesso, a permanência e as práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na educação infantil de Parintins apresentam as suas contradições, são inerentes às questões sociais, culturais, políticas e econômicas que fazem parte do processo educativo e da própria relação do homem com a sociedade.

O último concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Parintins aconteceu há mais de 12 anos. Dessa forma, a grande maioria dos professores que atuam em escolas da rede municipal são de Processos Seletivos, incluindo, a grande maioria sujeitos dessa pesquisa. Em virtude disso, essa situação causa prejuízos na educação escolar, uma vez que, o professor muitas das vezes não se sente seguro em relação a sua instabilidade financeira e trabalhista.

A educação no município de Parintins tem investido na inclusão escolar de crianças com deficiência, porém, ainda apresenta muitas contradições. As crianças com autismo estão sendo inseridas em escolas regulares, aqui, centros de educação infantil, e ao adentrar o ensino público de Parintins, a criança passa a ser atendida tanto por um professor da sala regular e tem direito

a participar do Atendimento Educacional Especializado – AEE assim como preconiza as políticas públicas de educação especial. Porém, a forma como estão sendo desenvolvidas essas atividades tem fugido do que preconiza as políticas públicas sociais e educacionais. E ainda mais, surge no cenário da escolarização de crianças com autismo em Parintins, um terceiro personagem, o Professor TEA (professor acompanhante do educando com autismo).

Os professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais não têm conseguido desenvolver as suas atividades de forma colaborativa. Embora as crianças tenham acesso à educação, o trabalho desenvolvido pelos professores tem sido realizado de forma isolada ou apenas baseadas em informações informais trocadas nos corredores das escolas ou na porta das salas de aula. Configurando que não há articulação pedagógica entre os professores, não há planejamento pedagógico a partir da perspectiva do trabalho colaborativo.

A SEMED/PIN não tem fornecido capacitação profissional com cursos e palestras que sejam capazes de contribuir com a formação continuada de professores, uma vez que esses ainda se sentem despreparados para atuar na escolarização de crianças com autismo, dessa forma, é preciso ter consciência que apenas garantir a matrícula de educandos com deficiência não garante a permanência em escolas regulares. No entanto, apesar de a secretaria de educação não ter fornecido os cursos de formação, os professores tem buscado se qualificar através de cursos online nas mais variadas plataformas de ensino.

Os professores TEA (professores acompanhantes) estão indo além do seu papel pedagógico que é auxiliar o educando em sala de aula na interação social, na comunicação etc. É importante sim, que esse profissional participe das atividades escolares que envolve educandos, como planejamento, interação com os outros professores, porém, jamais deverá ser um substituto do professor da sala comum, nas formações, no planejamento com o professor AEE, entre outros. É preciso repensar as atribuições do professor TEA (professor acompanhante) no município de Parintins/AM.

Em sala de aula, embora não haja planejamento colaborativo, embora não haja uma formação continuada, de forma que possa auxiliar os professores mais efetivamente em sala de aula, tanto os professores da sala comum quanto os professores da sala de recursos multifuncionais têm desenvolvido o seu trabalho, de maneira que, oportunize que o educando com autismo tenha as suas habilidades desenvolvidas e o seu direito de aprendizagem garantido. Os professores têm buscado alternativas pedagógicas, pesquisas na internet, realizados cursos de formação continuada por conta própria. No entanto, é preciso que a SEMED/PIN assuma o seu papel na organização da educação pública municipal de Parintins, e seja mais atuante na questão da estrutura e funcionamento das salas de recursos multifuncionais, do trabalho

pedagógico dos professores na sala comum e delimite as atribuições do professor TEA (acompanhante especializado) nas salas de aulas, afim de que se cumpra o que é estabelecido nas políticas públicas de educação inclusiva e garanta de fato um processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. Alunos com Autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 19, n. 40, p. 262-285, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em 22 jan. 2021.

ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: **garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 169-193, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – São Paulo: Edição 70, 2011.

BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis. **O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas**. Dissertação. Programa de Pós – Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – RS, 2020.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Para além das aulas primeiras letras: escolas noturnas e aulas da cadeia como possibilidade para a população negra. In: SILVA, Alexandra Lima da; LIMEIRA, Aline de Moraes; LEONARDI, Paula. **UMA MAR DE ESCOLAS: mergulhos na história da educação (1850 – 1980)**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

BARTOLI, Estevan; PINHEIRO, Heitor. **Atlas de Parintins e microrregião: planejamento territorial e urbano**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural: Manaus, EDUA, 2022.

BERTONCELI, Marcia. **A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BEZERRA, Thais Aguiar; NOGUEIRA, Raquel Bezerra de Sá de Sousa. A importância do diagnóstico precoce no desenvolvimento de crianças autistas. **Temas em Saúde**, Vol. 21, nº 6, ISSN 2447-2131, João Pessoa, 2021.

BISOL, C. A. & VALENTINI, C. B. **Paradigmas da educação inclusiva**. Projeto Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <https://proincluir.org/ensino/paradigmas/> Acesso em: 12 nov. 2021.

BORDÃO, Jaqueline Ribeiro Barbosa; FERNANDES-SOBRINHO, Marcos. Transtorno do espectro autista na perspectiva da inclusão na escola básica: revisão integrativa. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 65, p. 15, 2020.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004** - Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso 24 abr. 2022

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.4, p. 487 – 502, Out – Dez, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000** - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 19 abr. 2022

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 14 abr. 2022

BRASIL. Legislação informatizada. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/fed/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 06 abr. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de dezembro de 2012**. Lei Berenice Piana. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 17 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em 06 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 10 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 06 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 06 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde,** Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000** – estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10098.htm. Acesso em 10 jan. 2022

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004** – Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 10 jan. 2022

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte.v.36. e214220. 2020

CARLOTTO, Cristina Frates. **A mediação nas salas de recursos multifuncionais: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória – PR (2007-2015).** - Curitiba, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de Professores: Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: Zaniolo, Leandro; DALL’ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão Escolar: Pesquisando Políticas Públicas, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

COSTA, Camila Rodrigues. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares; DE SOUZA FLEITH, Denise. Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. **Revista de Psicologia**, v. 39, n. 1, p. 339-379, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DA SILVA, Raimunda Maria Moreira; MATOS, Marial Almerinda de Souza. A política pública de Manaus para o educando com transtorno do espectro autista e a incoerência com a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: VII **Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013. **Anais Eletrônicos**. Londrina, 2013. p. 1354 – 1363. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-038.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

DIAS, Sabrina Alves **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão**. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **RBPAAE**, v. 27, n. 3, p. 361 – 588, set./dez. 2011

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Boitempo editorial, 1999.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P; MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília, mec./seesp, p. 13-22, 2007.

FERNANDES, Lorena Barolo. SCHLESENER, Anita. MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus paradigmas. In **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Musicoterapia**. Curitiba v.2, p. 132-144. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/download/181/186>> acesso em 12 de nov. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: R. Educ. esp. Brasília**, v. 5, n.2, p. 32-38, jul./dez. 2010.

FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. A inclusão escolar e os transtornos do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Papirus, 2014 (e-book). Kindle

FRANÇA, Paulo Renan Rodrigues de. **Festival Folclórico de Parintins: impactos socioambientais na percepção dos atores locais**. Brasília, 2014. Dissertação de Mestrado

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

GEERTZ, Clifford. OS USOS DA DIVERSIDADE. **Horizontes Antropológicos**, Porto alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES NADAL, Beatriz. A escola como instituição: primeiras aproximações. **Olhar de Professor**, vol. 14, núm. 1, 2011, p. 139-150.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica. Estudo, julho de 2019. Disponível em: <https://>

GONDIN, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 609-620, 2016.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibitité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 10 dez 2022.

LIMA, Merianne de Silva. **O funcionamento atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/Am**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. 2021.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 269-284, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. 2º ed. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAIA, Samia Darcila Barros. Perspectiva para a educação inclusiva no estado do Amazonas. In: FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias de Souza (organizadores): **Produções discentes I: educação especial e inclusiva no contexto amazônico**. Curitiba, 2018.

MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; SANTOS, Shirley Aparecida dos; SILVA, Thais Gama da. **Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas**. Disponível em:

http://roteiro_deein_fortalecimento_trabalho_colaborativo.pdf (diaadia.pr.gov.br). Acesso em 14 mai. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que e? Por quê? Como fazer?** [recurso eletrônico]. – São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, Maria Almerinda de Souza Matos; LEMOS, Cátia de; BATISTA, Claudenilson Pereira. Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico – analítico no contexto amazônico. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3537>. Acesso em 25 jan. 2023.

_____; SOUZA, Danilo Batista de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Acessibilidade e educação infantil: o processo de inclusão do público – alvo da educação especial em Manaus/AM. *Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 760-744, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12205

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, Cicéra Aparecida Lima. (2012). Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 343-359). Salvador: EDUFBA.

MENDONÇA, Ana Abadia dos santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013.

MESZÁROS, Istavan. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYOU, Maria Cécilia de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos De Pesquisa*. Set, 2014.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. *Revista on line de Políticas e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 905 – 919, dez., 2018. ISSN: 1519 – 9029. DOI 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11991

MOTA, Carol. **Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar**. 1º ed. – Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Monteiro da; BRAUN, Patricia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, p. 1-25, 2016.

NASCIMENTO, Gilfran Melo; GELLER, Marlise. Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência: alguns caminhos percorridos. **Acta Scientiae**, v. 17, n. 2, p. 448 – 465, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1527>. Acesso em 27 jan. 2021.

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro; CARNIATTO, Irene. Inclusão na perspectiva da educação básica pública: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, Alagoas, vol. 6, n.3, p. 3518-3534, jul./set. 2021.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 2006. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/03/4-2b-neves-e-g-arqueologia-da-amazc3b4nia-1-parte.pdf> Acesso em 25 jan. 2023.

NIEHUES, Mariana Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica (IFSC)**, v.3, n.1, p. 284 – 289, 2012.

OLIVEIRA, Kelen Cristina de; SILVA, Regina Rodrigues da; LIMA, Renata Cristina Domingos de Souza. Educação Inclusiva: as concepções de um grupo de educadores. In: RODRIGUES, Irene Elias (org). **Educação Inclusiva: um desafio para o século XXI**. Jundiaí, paco Editorial: 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

PACHECO, Dalmir. **Deficiência e Política Pública: reflexões sobre humanos invisíveis**. Manaus, 2016.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política de educação especial na era Lula (2003 – 2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On – line**, Campinas, nº 66, p. 160 – 177, dez 2015.

PALÁCIO, Marcos. **Os parâmetros da educação inclusiva face os desafios da contemporaneidade**. – Votuporanga – SP, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n. 1, p. 77 – 92, jan.-jun. 2008.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz; SILVA, Claudiane Alencar da; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto (2019). Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. *Momento - Diálogos Em Educação*, 28(3), 65–86.
<https://doi.org/10.14295/momento.v28i3.8814>

PEREIRA, Maria Meirerose Rodrigues de Lima. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncionais**. 2021. Dissertação - Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, São Paulo, 2021.

- PERIN, Josiele Albina. **Inclusão de crianças autistas na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, 2015.
- PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019.
- POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013
- REPOLHO, Silas Moura; PEREIRA, Crislaidy Oliveira; PALHETA, Raquel Muniz dos Santos. A formação do professor frente à Educação Inclusiva de pessoas com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 034-056, 2018.
- RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luís; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olh@ares**, Guarulhos, v.5, n.2, nov. 2017.
- RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 545-555, 2018.
- RODRIGUES, Marinéa Figueira. A importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança. **Revista Mosaico**. 2017 Jul./Dez.; 08 (2): 30-38.
- SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. – Salvador: EDUFBA, 2009.
- SANTOS, João Otacílio Libardoni dos Santos; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus. – Am. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 102, nº 260, jan./abr. 2021.
- SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *Rev. bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021.
- SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. Plural e Singular: muito a conhecer sobre as concepções de crianças e infâncias. In: Congresso de Estudos da Infância. Rio de Janeiro, 2019. **Anais do II Congresso de Estudos da Infância**. Rio de Janeiro, 2019. p. 283 – 288.
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Parintins. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Parintins**. SEMED: Parintins, 2020.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Parintins. **Dados de alunos matriculados na rede de ensino municipal: alunos com deficiência rural e urbano.** SEMED: Parintins, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alexandro Lima da; LIMEIRA, Aline de Moraes; LEONARDI, Paula. **Um mar de escolas: mergulhos na história da educação (1850-1980).** – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Amós de Souza; MORALES, Paulo Cesar Mayer; ALMEIDA, Maria de Lourdes de; MUNHAK DA SILVA, Rosane Meire; ANTONIO SILVA, Reinaldo; ZILLY, Adriana. Discurso dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 1, p. 73-95, 2019.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade educacional: um conceito multifacetado [recurso eletrônico].** Salamanca, ES, 2019.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições.** Tese de Doutorado. Manaus, UFAM/FACED/PPGE, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6084>. Acesso em 25 de jan. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDTE, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES WUO, Andrea. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões sul e sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.3, p.210-223, 2019.

SOUZA, Andiara Cristina de; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 65, p. 1305-1330, dez. 2019.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado.** 2013. Tese (Doutorado) - ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na educação infantil [manuscrito]: desafios e possibilidades na educação infantil.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

VIANA, Beatriz Borges; ALVES, Érica Nascimento. **O trabalho do assistente social: contribuições e desafios na educação inclusiva na rede municipal de ensino em Parintins/AM.** Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/assistente-social.htm> Acesso em 14 de dez. 2022.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; FARID RAHME, Mônica Maria. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**. v. 33. 2020.

VITAL, Andréa Aparecida Francisco. **Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal de educação do Estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

_____. **Transtorno do Espectro do Autismo e o Atendimento Educacional Especializado de uma rede municipal de educação do estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado). Distúrbio de Desenvolvimento. São Paulo, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/ AS DA SALA COMUM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor da Sala Comum,

O senhor (a) está sendo convidado para participar do projeto intitulado: “Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/AM” que será desenvolvido pela mestrandia Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena (e-mail: anandasena2009@gmail.com, nº de contato (92) 99273-6128) discente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506, sob orientação do Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos (e-mail: jlibardoni@ufam.edu.br, nº de contato (92) 98402-2977), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506. O objetivo primário é analisar a escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins/AM no ensino regular; e os secundários são: Investigar a acessibilidade da escola em relação ao ingresso da criança com autismo na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins/Am; Conhecer a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais para o atendimento da criança com autismo na educação infantil; Descrever as mediações pedagógicas que ocorrem na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para a criança com autismo.

O senhor (a) está sendo convidado porque sua participação é muito importante para que possamos a partir do seu relato vivenciado na prática do dia a dia no ambiente escolar, possamos discutir as questões que implicam no processo de escolarização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, no contexto do município de Parintins/AM.

Sua participação é voluntária e terá plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

Caso aceite, sua participação será através de uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio para posterior descrição e análise. A entrevista será realizada na própria instituição em que trabalha e os questionamentos se darão em torno do tema “Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/Am”.

Antes da entrevista, será entregue o TCLE para que senhor (a) leia e decida se quer ou não participar da pesquisa. É importante frisar que o TCLE está solicitando também autorização para o uso de imagens e áudios. Ressalta-se que tanto os áudios como as imagens serão armazenadas com todo cuidado em uma pasta, anexa ao notebook da pesquisadora. As imagens serão registradas via telefone celular e depois encaminhadas para a pasta no notebook, e o áudios serão gravados em um gravador portátil e depois encaminhado para a pasta no notebook.

Caso aceite, no momento da entrevista, em observância aos cuidados ainda impostos pela Pandemia da COVID19 e para minimizar os prejuízos e potenciais riscos, serão adotadas as medidas de prevenção ao vírus, como por exemplo: uso de máscara, distanciamento de no mínimo 1,5 m e uso de álcool 70%.

Caso aceite, O (a) Sr (a) não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, data e horário da entrevista serão combinados entre entrevistado(a) e pesquisador com antecedência. Obedecendo à Resolução 466/12-CNS, será assegurada, durante toda a pesquisa bem como na fase de publicação dos resultados, a manutenção do sigilo e da privacidade de sua identidade e de suas colocações durante a entrevista.

Por trata-se de uma pesquisa em que em que o participante terá que responder as perguntas do entrevistador e considerando as questões de riscos, é importante ressaltar que caso o entrevistado sinta-se constrangido com algum questionamento, poderá recusar-se a responder, sem nenhum prejuízo. Diante do risco da perda confidencialidade (quebra de sigilo) é garantido ao entrevistado que a sua identidade será mantida em padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações utilizadas serão somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante da quebra de sigilo e dos riscos, garantimos ao (à) Sr (a), e seu ressarcimento das despesas devido a sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao (à) Sr (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos também, se necessário, o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que ela contribua com novos conhecimentos e reflexões acerca do processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, é uma realidade a cada dia mais presente no contexto social e educacional de todo o país.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via como pesquisador e uma com o (a) participante.

O (A) Sr (a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena (e-mail: anandasena2009@gmail.com, nº de contato (92) 99273-6128) discente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506.

O (A) Sr (a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas: Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/Am, contato fone: (92) 3305-1181, ramal 2004 (e-mail: cep.ufam@gmail.com). Horário de atendimento ao público: Segunda - Terça - Quinta - 9:00-11:30h e 14:00-16:00. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Local: _____, _____/_____/_____.

Participante: _____.

Pesquisador: _____.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/ AS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais(a):

O senhor (a) está sendo convidado para participar do projeto intitulado: “Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/AM” que será desenvolvido pela mestranda Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena (e-mail: anandasena2009@gmail.com, nº de contato (92) 99273-6128) discente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506, sob orientação do Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos (e-mail: jlibardoni@ufam.edu.br, nº de contato (92) 98402-2977), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506. O objetivo primário é analisar a escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins/AM no ensino regular; e os secundários são: Investigar a acessibilidade da escola em relação ao ingresso da criança com autismo na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins/Am; Conhecer a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais para o atendimento da criança com autismo na educação infantil; Descrever as mediações pedagógicas que ocorrem na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para a criança com autismo.

O senhor (a) está sendo convidado porque sua participação é muito importante para que possamos a partir do seu relato vivenciado na prática do dia a dia no ambiente escolar, possamos discutir as questões que implicam no processo de escolarização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, no contexto do município de Parintins/AM.

Sua participação é voluntária e terá plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

Caso aceite, sua participação será através de uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio para posterior descrição e análise. A entrevista será realizada na própria instituição em que trabalha e os questionamentos se darão em torno do tema “Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/Am”.

Antes da entrevista, será entregue o TCLE para que senhor (a) leia e decida se quer ou não participar da pesquisa. É importante frisar que o TCLE está solicitando também autorização para o uso de imagens e áudios. Ressalta-se que tanto os áudios como as imagens serão armazenadas com todo cuidado em uma pasta, anexa ao notebook da pesquisadora. As imagens serão registradas via telefone celular e depois encaminhadas para a pasta no notebook, e o áudios serão gravados em um gravador portátil e depois encaminhado para a pasta no notebook.

Caso aceite, no momento da entrevista, em observância aos cuidados ainda impostos pela Pandemia da COVID19 e para minimizar os prejuízos e potenciais riscos, serão adotadas as medidas de prevenção ao vírus, como por exemplo: uso de máscara, distanciamento de no mínimo 1,5 m e uso de álcool 70%.

Caso aceite, O (a) Sr (a) não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, data e horário da entrevista serão combinados entre entrevistado(a) e pesquisador com antecedência. Obedecendo à Resolução 466/12-CNS, será assegurada, durante toda a pesquisa bem como na fase de publicação dos resultados, a manutenção do sigilo e da privacidade de sua identidade e de suas colocações durante a entrevista.

Por trata-se de uma pesquisa em que em que o participante terá que responder as perguntas do entrevistador e considerando as questões de riscos, é importante ressaltar que caso o entrevistado sinta-se constrangido com algum questionamento, poderá recusar-se a responder, sem nenhum prejuízo. Diante do risco da perda de confidencialidade (quebra de sigilo) é garantido ao entrevistado que a sua identidade será mantida em padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações utilizadas serão somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante da quebra de sigilo e dos riscos, garantimos ao (à) Sr (a), e seu ressarcimento das despesas devido a sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao (à) Sr (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos também, se necessário, o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que ela contribua com novos conhecimentos e reflexões acerca do processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, é uma realidade a cada dia mais presente no contexto social e educacional de todo o país.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via como pesquisador e uma com o (a) participante.

O (A) Sr (a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena (e-mail: anandasena2009@gmail.com, nº de contato (92) 99273-6128) discente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506.

O (A) Sr (a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas: Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/Am, contato fone: (92) 3305-1181, ramal 2004 (e-mail: cep.ufam@gmail.com). Horário de atendimento ao público: Segunda - Terça - Quinta - 9:00-11:30h e 14:00-16:00. O CEP/UFAM

é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Local: _____, _____/_____/_____.

Participante: _____.

Pesquisador: _____.

APÊNDICE C- TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO - PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED) situada na Rua Paraíba, nº 2456, Bairro Palmares, representada pelo Secretário Municipal de Educação, Sr. Azamor Paulo Cardoso Pessoa, está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa Intitulado “**Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/AM**” coordenado pelo Pesquisador Professor Doutor **João Otacilio Libardoni dos Santos**, desenvolvido em conjunto com a Mestranda **Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena** do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nessa instituição durante a sua realização. Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem – estar.

Parintins, 10 de 03 de 2022


Azamor Paulo Cardoso Pessoa
Secretário Municipal de Educação
Representante da Secretaria Municipal de Educação de Parintins/AM

Rua Paraíba, 2456 – Palmares – CEP:69153-010
Parintins – Amazonas – Fone: 3533-2322
E-mail: semedpin@hotmail.com

*Recebido em:
10/03/2022
[Signature]*

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES (AS) DA SALA COMUM

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES (AS)

Estimado (a) professor (a) contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada: “Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/AM”. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Tem como objetivo geral analisar a escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins/AM no ensino regular; e específicos: Investigar a acessibilidade da escola em relação ao ingresso da criança com autismo na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins/Am; Conhecer a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais para o atendimento da criança com autismo na educação infantil; descrever as mediações pedagógicas que ocorrem na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para a criança com autismo.

Agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos

I IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

Data da entrevista: _____ Horário: _____

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação Acadêmica: _____

Instituição Formadora: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós – Graduação: _____

Instituição Formadora: _____ Ano de Conclusão: _____

Cargo Profissional: _____

Tempo de Atuação na Educação Especial Inclusiva: _____

II PERGUNTAS

- a) Há quanto tempo você atua com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista?
- b) Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
- c) Você possui algum curso na área da inclusão? Se sim, qual?
- d) A SEMED tem fornecido alguma formação continuada em relação a inclusão escolar da criança com TEA?
- e) De que maneira você planeja as suas atividades pedagógicas para desenvolver com a criança com TEA?
- f) Como se dá a articulação pedagógica entre você e o professor do AEE?
- g) Que metodologia você utiliza em sala de aula e de que maneira você considera que ela contribui com o processo de escolarização da criança com TEA?
- h) Você tem conhecimento dos desafios enfrentados no AEE com as crianças com TEA na Educação Infantil?
- i) Como você considera importante a inclusão escolar de crianças com TEA desde a Educação Infantil?
- j) Você considera importante que a criança com TEA matriculado no ensino regular participe da Sala de Recursos Multifuncionais?
- k) Como se dá o seu planejamento pedagógico junto com a professor (a) do AEE que atende o seu estudante com TEA?
- l) Como você observa o desenvolvimento da criança com TEA que frequenta o ensino regular e o AEE?

APÊDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES (AS) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES (AS)

Estimado (a) professor (a) do AEE contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada: “Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Parintins/AM”. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Tem como objetivo geral analisar a escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins/AM no ensino regular; e específicos: Investigar a acessibilidade da escola em relação ao ingresso da criança com autismo na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins/Am; Conhecer a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais para o atendimento da criança com autismo na educação infantil; Descrever as mediações pedagógicas que ocorrem na sala de recursos multifuncionais e na sala comum para a criança com autismo.

Agradecemos a sua colaboração

Mestranda: Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de Sena

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos

I IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

Data da entrevista: _____ Horário: _____

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação Acadêmica: _____

Instituição Formadora: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós – Graduação: _____

Instituição Formadora: _____ Ano de Conclusão: _____

Cargo Profissional: _____

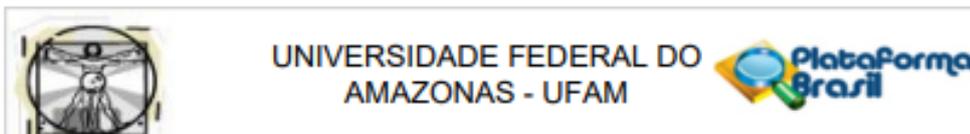
Tempo de Atuação na Educação Especial Inclusiva: _____

II PERGUNTAS

- a) Há quanto tempo você atua com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista?
- b) Há quanto tempo você atua no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil?
- c) Você possui algum curso na área da inclusão? Se sim, qual?
- d) Quem tem direito de participar do Atendimento Educacional Especializado?
- e) A SEMED tem fornecido alguma formação continuada para o AEE da criança com TEA?
- f) De que maneira você planeja as suas atividades pedagógicas para desenvolver com a criança com TEA?
- g) Que recursos pedagógicos você utiliza no AEE da criança com TEA?
- h) Como se dá a articulação pedagógica entre você e o professor da sala comum?
- i) Que metodologia você utiliza no AEE com a criança diagnosticada com TEA?
- j) Quais os desafios enfrentados no AEE com as crianças com TEA na Educação Infantil?
- k) Como você considera a importância da inclusão escolar de crianças com TEA desde a Educação Infantil?
- l) Você considera importante que a criança com TEA matriculada no ensino regular participe da Sala de Recursos Multifuncionais?
- m) Que tipo de suporte você tem disponibilizado para o professor (a) da sala comum?
- n) Você tem conhecimento das dificuldades enfrentadas pelo professor (a) da sala comum no processo de escolarização de crianças com TEA?
- o) Você tem conhecimento de que maneira são desenvolvidas as atividades em sala de aula do professor (a) da sala comum junto a criança com TEA?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM

Pesquisador: Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59429422.5.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.733.144

Apresentação do Projeto:

Segundo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909255.pdf 01/10/2022 19:27:23

*Desenho:

A pesquisa tem como tema "Escarlarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no município de Parintins/AM", cujo objetivo é analisar a escolarização de crianças com autismo na educação infantil no município de Parintins/AM no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo e de caráter exploratório, com apoio do método de análise, o Materialismo Histórico e Dialético. Como técnicas para coleta de dados, optou-se por: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, está será desenvolvida em 4 centros de educação infantil localizado no município de Parintins/Am, que atuam tanto com a inclusão de crianças com autismo no ensino regular na sala comum, como também, com o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional. Os sujeitos da pesquisa serão 4 professores do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional, 8 professores da sala comum, 1 Coordenador da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação (SEMED) do município de Parintins.

OBSERVAÇÃO: HOUVE MUDANÇAS NO TÍTULO, SUGERIDA PELA BANCA DE QUALIFICAÇÃO

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

Metodologia Proposta:

O percurso metodológico para essa proposta de pesquisa, é pesquisa qualitativa, de campo e de caráter exploratório, norteadas pelo Materialismo Histórico e Dialético. Para a coleta de dados: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Lüdke e André (1986) explicam que a pesquisa qualitativa é uma pesquisa em que o pesquisador mantém contato direto com o objeto de estudo e com o ambiente natural em que ela será desenvolvida. Esse contato é fundamental para conhecer todas as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto. Sobre o caráter da pesquisa, optou-se pela pesquisa exploratória. Para Silveira e Córdova (2009, p. 35), "este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Dessa forma, pretende-se estudar de forma aprofundada a questão da escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil. Como método, optou-se por o Materialismo Histórico e Dialético, para Triviños (2008) o "materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade" (p. 51). A partir do Materialismo Histórico e Dialético é possível compreender que na sociedade nem todas as pessoas tiveram as mesmas oportunidades, e nesse sentido, a forma com que os campos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais estão acontecendo influenciam diretamente na forma como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista são vistas e tratadas na sociedade de modo geral e na própria escola. Para melhor explorar o tema, está pesquisa também se trata de uma pesquisa de campo. Severino (2007, p. 123) direciona que "na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio" e através desse método pretende-se observar o processo de escolarização de crianças com TEA em 4 Centros de Educação Infantil do município de Parintins/AM. Para que possamos analisar o fenômeno investigado na sua totalidade e alcançasse os objetivos propostos, optou-se por desenvolver, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2013). E como técnicas para coleta de dados, optou-se por: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Através dessa técnica, será consultado os aportes legais e os documentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, referentes a escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil, no município de Parintins/AM. A observação participante é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas em

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

educação, pois possibilitam uma maior participação do pesquisador na realidade investigada (SEVERINO, 2007).

Pretende-se então, desenvolver um cronograma de observação das práticas realizadas nos CEIs junto aos sujeitos da pesquisa. As entrevistas são "técnicas de coleta de informações sobre determinados assuntos, onde o pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam" (IDEM, 2007, p. 124). As entrevistas semiestruturadas são aquelas em que o pesquisador monta um roteiro de perguntas a

ser seguido, porém, é flexível caso na troca de conhecimentos surgir outros questionamentos. Pretende-se entrevistar, especificamente, os seguintes da pesquisa: 4 professores (as) do AEE da Sala de Recursos Multifuncional; 08 professoras (as) da sala comum ;e 1 coordenador (a) da Educação Especial SEMED/Parintins/AM. Os centros infantis escolhidos são: CEI "Alvorada"; "Aurora"; "Novo Horizonte"; "Jaime Lobato". Todos possuem Sala de Recursos Multifuncional e crianças com autismo na sala comum."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909255.pdf 01/10/2022 19:27:23

Objetivo Primário:

Analisar a escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil no município de Parintins/AM no ensino regular.

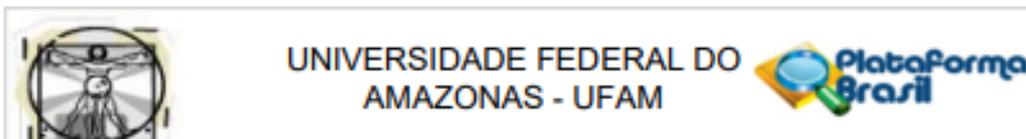
Objetivo Secundário:

- Investigar a acessibilidade da escola em relação ao ingresso da criança com autismo na educação infantil no ensino regular na cidade de Parintins/Am;
- Conhecer a articulação pedagógica entre a sala comum e a sala de recursos multifuncional para o atendimento da criança com autismo na educação infantil;
- Identificar as estratégias metodológicas utilizadas na sala de recursos multifuncional e na sala comum para a criança com autismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909255.pdf 01/10/2022 19:27:23

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

Riscos:

Por trata-se de uma pesquisa em que em que o participante terá que responder as perguntas do entrevistador e considerando as questões de riscos, é importante ressaltar que caso o entrevistado sinta-se constrangido com algum questionamento, poderá recusar-se a responder, sem nenhum prejuízo. Diante do risco da perda confidencialidade (quebra de sigilo) é garantido ao entrevistado que a sua identidade será mantida em padrões

profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações utilizadas serão somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante da quebra de sigilo e dos riscos, garantimos ao entrevistado o seu ressarcimento das despesas devido a sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao (à) Sr (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos

diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos também, se necessário, o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a "transporte" e "alimentação", e tudo que for necessário no estudo conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios:

Essa pesquisa é muito importante para que se possa analisar como se dá o processo de escolarização de crianças diagnosticadas com autismo na educação infantil no município de Parintins, ou seja, no contexto amazônico, para que tanto as pessoas diretamente ligadas a esse projeto como também de outras regiões possam ter acesso a esse conhecimento construído e saibam como de fato acontece a inclusão na região amazônica.

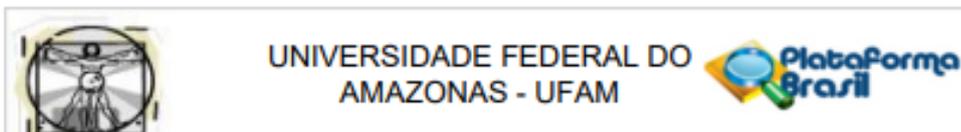
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da terceira versão do estudo em tela. Necessário informar que este CEP em raras situações analisa projetos em terceiro versão, sendo o estudo considerado não aprovado quando não atende a todas as solicitações do Parecer inicial na resposta da segunda versão do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto assinada pela coordenadora do PPGC Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes.

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

- Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Parintins: Adequado. O termo encontra-se assinado por Azamar Paulo Cardoso Pessoa, Secretário de Educação de Parintins.
- Instrumentos de Pesquisa: Adequados. Foram apresentados 03 instrumentos de pesquisa, dirigidos para cada grupo de participantes (professores do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional, professores da sala comum, Coordenador da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação (SEMED) do município de Parintins);
- TCLE: Adequado. Foram apresentados 03 TCLEs dirigidos para cada grupo de participantes (professores do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional, professores da sala comum, Coordenador da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação (SEMED) do município de Parintins) e que apresentam o mesmo conteúdo.

Recomendações:

- Vide Campo de Conclusões ou Pendências;

-*Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.*

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

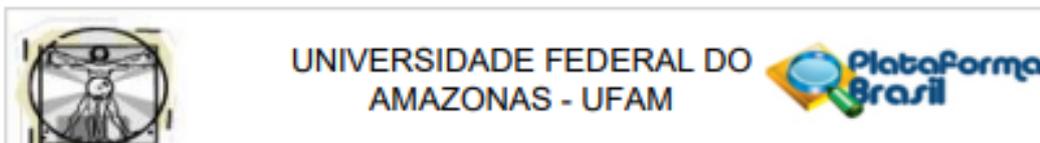
O estudo em tela atendeu as solicitações apontadas no Parecer 5.616.213. A avaliação segue abaixo:

PENDÊNCIA 03

3. Metodologia:

3.1. Informar como será a abordagem aos participantes no momento do TCLE e entrevista de modo a garantir a Plena liberdade de escolha do participante em aceitar ser sujeito da pesquisa bem como minimizar o risco de constrangimento e garantir a confidencialidade das informações no momento da entrevista. Detalhar o método de recrutamento (abordagem), momento, condições e contexto. Estas informações são essenciais para a análise da vulnerabilidade dos sujeitos durante a abordagem, que pode comprometer sua decisão em participar da pesquisa (Item IV.a. da Resolução 466/2013-CNS).

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

Riscos:

Por trata-se de uma pesquisa em que em que o participante terá que responder as perguntas do entrevistador e considerando as questões de riscos, é importante ressaltar que caso o entrevistado sinta-se constrangido com algum questionamento, poderá recusar-se a responder, sem nenhum prejuízo. Diante do risco da perda de confidencialidade (quebra de sigilo) é garantido ao entrevistado que a sua identidade será mantida em padrões

profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações utilizadas serão somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante da quebra de sigilo e dos riscos, garantimos ao entrevistado o seu ressarcimento das despesas devido a sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao (à) Sr (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos

diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos também, se necessário, o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos relacionados a "transporte" e "alimentação", e tudo que for necessário no estudo conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios:

Essa pesquisa é muito importante para que se possa analisar como se dá o processo de escolarização de crianças diagnosticadas com autismo na educação infantil no município de Parintins, ou seja, no contexto amazônico, para que tanto as pessoas diretamente ligadas a esse projeto como também de outras regiões possam ter acesso a esse conhecimento construído e saibam como de fato acontece a inclusão na região amazônica.

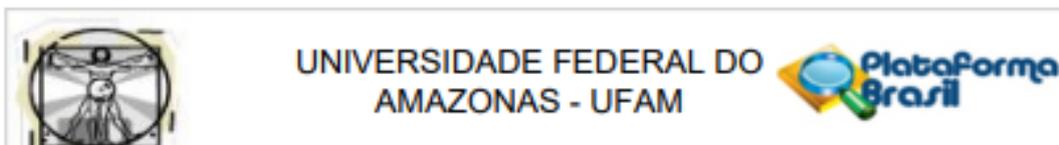
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da terceira versão do estudo em tela. Necessário informar que este CEP em raras situações analisa projetos em terceira versão, sendo o estudo considerado não aprovado quando não atende a todas as solicitações do Parecer inicial na resposta da segunda versão do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto assinada pela coordenadora do PPGE Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes.

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

- Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Parintins: Adequado. O termo encontra-se assinado por Azamar Paulo Cardoso Pessoa, Secretário de Educação de Parintins.
- Instrumentos de Pesquisa: Adequados. Foram apresentados 03 instrumentos de pesquisa, dirigidos para cada grupo de participantes (professores do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional, professores da sala comum, Coordenador da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação (SEMED) do município de Parintins);
- TCLE: Adequado. Foram apresentados 03 TCLEs dirigidos para cada grupo de participantes (professores do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional, professores da sala comum, Coordenador da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação (SEMED) do município de Parintins) e que apresentam o mesmo conteúdo.

Recomendações:

- Vide Campo de Conclusões ou Pendências;

- "Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

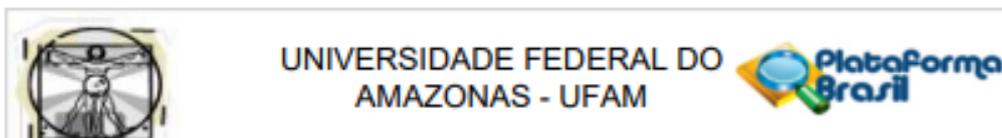
O estudo em tela atendeu as solicitações apontadas no Parecer 5.616.213. A avaliação segue abaixo:

PENDÊNCIA 03

3. Metodologia:

3.1. Informar como será a abordagem aos participantes no momento do TCLE e entrevista de modo a garantir a Plena liberdade de escolha do participante em aceitar ser sujeito da pesquisa bem como minimizar o risco de constrangimento e garantir a confidencialidade das informações no momento da entrevista. Detalhar o método de recrutamento (abordagem), momento, condições e contexto. Estas informações são essenciais para a análise da vulnerabilidade dos sujeitos durante a abordagem, que pode comprometer sua decisão em participar da pesquisa (Item IV.a. da Resolução 466/2013-CNS).

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

3.1.1.. Resposta a Pendência: (Arquivo PROJETO PARA ENVIAR.pdf 01/10/2022 19:23:19)

As entrevistas serão realizadas nos centros educacionais onde os professores trabalham. Cada entrevista será realizada de comum acordo com os professores, terá duração de uma média de 30 minutos, sendo realizada no fim da aula. Caso haja necessidade de alguma eventual mudança, e o sujeito da pesquisa não se sinta bem para responder na escola ou por questões de horário, salientamos que a pesquisa poderá ser realizada em outro ambiente ou em outro horário em que os sujeitos se adaptem melhor. As entrevistas serão gravadas em um aparelho de gravação de voz, posteriormente os áudios serão armazenados em uma pasta no notebook da pesquisadora, e por fim, as gravações serão transcritas pela pesquisadora.

3.1.2. Avaliação da Pendência: Atendida.

5. TCLE

5.1. A pesquisadora não paginou o TCLE de forma a garantir sua integridade. De forma a garantir sua integridade, o TCLE deve apresentar a numeração das páginas. Solicita-se que esta seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2; 2 de 2.

5.1. Avaliação da Pendência: Atendida.

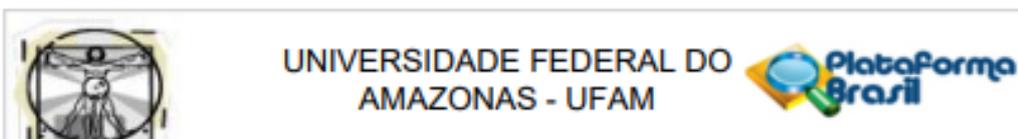
Considerações Finais a critério do CEP:

O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (Item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909255.pdf	01/10/2022 19:27:23		Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

Outros	CARTARESPOSTAL.pdf	01/10/2022 19:25:35	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPARAENVIAR.pdf	01/10/2022 19:23:19	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/10/2022 19:21:52	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECOORDENADOR.pdf	01/10/2022 19:20:01	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORAEE.pdf	01/10/2022 19:19:39	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORDASALACOMUM.pdf	01/10/2022 19:19:17	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Outros	ENTREVISTACOORDENADOR.pdf	20/07/2022 23:38:28	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostooananda.pdf	20/07/2022 23:25:00	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Outros	ENTREVISTASALACOMUM.pdf	06/06/2022 18:40:41	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Outros	ENTREVISTAAEE.pdf	06/06/2022 18:39:51	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIASEMED.pdf	06/06/2022 18:37:17	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/06/2022 18:35:43	Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

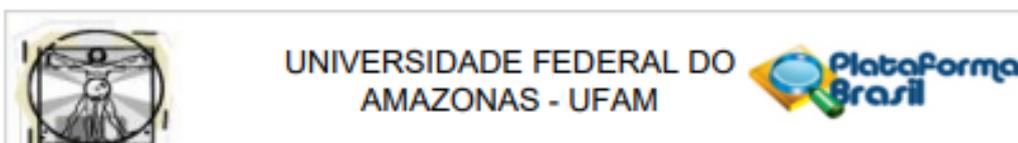
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.733.144

MANAUS, 01 de Novembro de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B – COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS SEMED/PARINTINS



COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR – SRM

- A. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- B. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- C. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- D. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- E. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- F. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- G. Ensinar alunos e professores a usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- H. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- I. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

(Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, Decreto nº6571 de, 10.09.2008).

Obs. Encaminhar semestralmente, à Coordenação de Educação Inclusiva/ SEMED, relatório descritivo do atendimento dos alunos na SRM.

ANEXO C – ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR TEE/SEMED DE PARINTINS



ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES TEA E MONITOR DE AEE

O Professor TEA/ monitor de AEE deverá trabalhar de forma articulada com a família do estudante, professores e demais profissionais que acompanham o aluno, a fim de facilitar o processo de aprendizagem do discente com o objetivo de:

- I. Participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno, em parceria com os demais professores, família e profissionais;
- II. Adaptar e/ ou produzir materiais específicos, em parceria com o professor Sala de Recursos (quando houver) e do ensino regular, à necessidade educacional do aluno;
- III. Acompanhar o aluno, quando necessário, nos espaços da escola, auxiliando na higiene, locomoção e alimentação, para que este desenvolva a independência e autonomia;
- IV. Participar do planejamento junto aos demais professores que trabalham com o aluno;
- V. Cumprir sua carga horária no ambiente escolar, participando dos trabalhos pedagógicos junto ao aluno;
- VI. Trabalhar de forma colaborativa com os professores dos diferentes componentes curriculares e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (quando houver) para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no ambiente escolar (colegas, professores e demais servidores);
- VII. Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o aluno para atividades isoladas no contexto da sala de aula, a não ser em caso de extrema necessidade;
- VIII. O Professor TEA/ monitor de AEE deve buscar e participar das formações continuadas, oferecidas pela SEMED, destinadas à sua função de forma contínua e assídua.
- IX. O Professor TEA/ monitor de AEE estará subordinado à instituição em que estiver lotado;
- X. O Professor TEA/ monitor de AEE deverá justificar com antecedência a eventual ausência para que a instituição de ensino possa organizar o atendimento ao estudante;
- XI. Na ausência do estudante nas aulas, o Professor TEA/ monitor de AEE dos alunos que necessitam desse serviço, deverá seguir acompanhando a turma com o objetivo de se apropriar dos conteúdos.
- XII. Construir Portfólio de aprendizagem, como instrumento de avaliação e diagnóstico;
- XIII. Construir Parecer Pedagógico final das atividades desenvolvidas pelo aluno que acompanha.

ANEXO D – ESTRUTURA DO PLANO INDIVIDUAL DO EDUCANDO DO AEE



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO – PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL- SRM



IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Diagnóstico: Laudo:

Série:

Professora da SRM:

Monitora da SRM :

Monitora AEE:

Plano do AEE: Atendimento individual

1. Objetivos

2. Organização do atendimento:

Frequência:

Tempo de atendimento:

Composição do atendimento:

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

5. Recursos

6. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

7. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

8. Avaliação dos resultados:

9. Resultado Plano de AEE:

ANEXO E – LEI MUNICIPAL PARA EDUCANDOS COM AUTISMO



PREFEITURA DE PARINTINS

ESTADO DO AMAZONAS
 PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS - AM
 CNPJ 04.329.736/0001-49
 Site: www.parintins.am.gov.br
 PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO
 Rua Jonathas Pedrosa, nº 190, Centro Fone(fax): (067) 3533-2528 / Parintins- AM
 proccandoto@parintins.am.gov.br



LEI Nº 712/2018-PGMP

QUE DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA LEI "MIGUEL COSTA VIANA", QUE DEFINE O PERFIL DO ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO EXPRESSO NO PARÁGRAFO ÚNICO, DO ART. 3º, DA LEI FEDERAL Nº 12.764/2012, NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PARINTINS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O cidadão *Frank Luiz da Cunha Garcia*, Prefeito Municipal de Parintins, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 65, I e III da Lei Orgânica do Município.

Faz saber aos cidadãos de Parintins que a Câmara Municipal de Parintins - CMP, em Sessão Ordinária, realizada no dia 26 de novembro de 2018, APROVOU e eu SANCIONO a seguinte:

LEI:

Art. 1º. Fica criada a Lei "MIGUEL COSTA VIANA", que define, no âmbito municipal, o perfil profissional do acompanhante especializado previsto no parágrafo único, do art. 3º, da Lei Federal nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana.

Art. 2º. Para os fins de que trata esta Lei, acompanhante especializado do aluno com TEA (transtorno do espectro autista) é todo professor da rede municipal de ensino, efetivo ou contratado, que possui comprovado conhecimento acadêmico dos parâmetros da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tais como:

- I – Psicopedagogo.
- II – Professor de educação especial e inclusiva.
- III – Professor de atendimento educacional especializado.

§1º. Excetuam-se à esta regra os pedagogos e os professores municipais que atuaram ou atuam profissionalmente com alunos afetados pelo TEA, em sala de aula, cuja experiência deve ser comprovada mediante declaração do órgão a que se vinculou, desde que verificada e atestada a insuficiência de professores municipais com o conhecimento acadêmico descrito no *caput* e nos incisos I a III deste artigo.

Art. 3º. A comprovação da necessidade pedagógica do aluno com TEA, para fins de disponibilização do professor municipal descrito nos incisos I e II e §1º, do art. 2º desta Lei é de responsabilidade da família, a qual fará mediante a apresentação de documento assinado por profissional à Secretaria de Educação do Município de Parintins.

§1º. A análise e a comprovação de que trata o *caput* deste artigo deverá ser firmada em laudo simples, relatório fundamentado ou declaração fundamentada, preferencialmente, feita por profissional com especialização em autismo ou


 Dra. Aracy Costa Araújo da Silva
 Procuradora - Gabinete Santojo
 de Parintins
 Lei Municipal nº 605/2017 - PGMP
 Decreto - Lei nº 310/2017 - PGMP



PREFEITURA DE PARINTINS

ESTADO DO AMAZONAS
 PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS - AM
 CNPJ 04.329.736/0001-49
 Site: www.parintins.am.gov.br
 PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO
 Rua Jonathan Pedrosa, nº 190, Centro Fone(fax): (092) 3533-2528 / Parintins- AM
 amprocuradoria@parintins.am.gov.br



especialização em educação especial e inclusiva, como também por pedagogo, psicopedagogo ou psicólogo.

§2º. Na elaboração do documento descrito no parágrafo anterior, o profissional deverá levar em conta o nível de comprometimento do aluno com TEA, objetivando esclarecer as necessidades deste para fins de que o processo de inclusão seja efetivado mais efetivamente nas escolas de rede municipal de ensino.

§3º. A Secretaria Municipal de Educação de Parintins, por meio da Coordenadoria Municipal de Educação Inclusiva deverá manter um banco de dados com todas as informações dos alunos com TEA, inclusive com o documento descrito no *caput* deste artigo, visando a análise anterior, contemporânea e futura da vida educacional do mesmo.

Parágrafo único. O banco de dados criado e mantido pela Coordenadoria de Educação Inclusiva será de acesso livre pela família do aluno com TEA, mediante simples requerimento apresentado à Coordenação.

Art. 4º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas todas as disposições em contrário.

Parintins, 03 de dezembro de 2018.


Frank Luiz da Cunha Garcia
 Prefeito do Município de Parintins

Dra. Anady Garcia Araújo da Silva
 Procuradora - Departamento Municipal
 de Proteção
 Lei Municipal nº 8202/17 - PMSB
 Decreto - Lei nº 8279/17 - PMSB