

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO E
FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS
EDUCANDOS COM AUTISMO NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS**

MANAUS – AM

2018

GEYSE PATTRIZZIA TEIXEIRA SADIM

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO E
FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS
EDUCANDOS COM AUTISMO NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

MANAUS – AM

2018

Ficha Catalográfica

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

S125a Sadim, Geysel Patrícia Teixeira
Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus / Geysel Patrícia Teixeira Sadim. 2018
102 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Salas de Recursos Multifuncionais. 3. Autismo. 4. Educação Inclusiva. I. Santos, João Otacílio Libardoni dos II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

GEYSE PATTRIZZIA TEIXEIRA SADIM

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO E
FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS
EDUCANDOS COM AUTISMO NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

COMPONENTES DA BANCA:

Prof. Dr. Carlo Schmidt

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

MANAUS – AM

2018

Dedico este trabalho

*Aos meus pais, que são a minha base e sem
eles eu nada seria.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, em quem deposito minha fé, por todas as bênçãos alcançadas, por me conduzir, amparar e permitir que eu concluísse essa jornada.

À minha família. Aos meus pais, Maria Teixeira de Araújo e Roskildes Jorge da Silva Sadim, pelo amor e educação à mim dedicados. E ao meu irmão, George Arley Teixeira Sadim, que sempre torceu por mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, que aceitou conduzir a pesquisa, pelo apoio, compreensão e profissionalismo nessa caminhada e pela confiança depositada.

À minha eterna orientadora, Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, por ter me acolhido em 2011, acreditado no meu potencial e visionar meu futuro acadêmico quando nem eu mesma sabia que podia. Por todo o apoio, ensinamento e incentivo. Peça-chave em toda essa jornada, à senhora, minha eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Carlo Schmidt (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), membro da Banca Examinadora, pelo incentivo desde a graduação e pelo carinho e aceitação em fazer parte deste momento tão importante.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aos professores da Faculdade de Educação (FACED), pela formação acadêmica, desde a graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de cursar o mestrado, bem como os docentes que contribuíram ao longo das disciplinas ofertadas.

Aos colegas da turma de mestrado de 2016, com os quais compartilhei momentos de conhecimento e amizade.

Aos meus amigos que a academia me deu, Danilo Batista de Souza e Vanessa Macedo, pela parceria de sempre e por ter deixado essa caminhada mais leve com todas as nossas risadas e aventuras.

A todos os amigos que torceram por mim, os meus sinceros agradecimentos.

À Equipe NEPPD, professores, acadêmicos e voluntários, pela troca de experiências, aprendizado e convivência dentro da Universidade. Somos uma família.

À Secretaria Municipal Educação de Manaus (SEMED), aos gestores das escolas pela receptividade, em especial aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, pelo aceite em participação na pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio financeiro através da bolsa de mestrado.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

Finalizo dizendo a todos que essa conquista não é só minha, ela é também de cada um de vocês. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

RESUMO

A inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial, vem sendo assegurados pelos instrumentos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2015a) que orientam os sistemas de ensino para garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, as estratégias normativas, por si, parecem não ter possibilitado a experiência entre alunos com e sem deficiência na escola pública, e nem mesmo garantido a inclusão. Desse modo, objetivou-se caracterizar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus. Delineado pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, a pesquisa foi norteada pelo método dialético. Como lócus da coleta de dados, foram escolhidas cinco escolas da Rede Municipal de Manaus que possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Para a coleta de dados foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicados aos professores participantes. Para análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados e as discussões dos dados foram organizados de acordo com as Categorias de Análise definidas, os quais foram: Encaminhamento; Atividades Desenvolvidas; Perfil dos Docentes que atuam no AEE; Parcerias. Constatou-se que para efetivar o encaminhamento ao AEE, a solicitação de laudo clínico ainda é presente, havendo uma contradição entre a legislação nacional e municipal. Quanto às atividades desenvolvidas, um dos maiores problemas do AEE é a frequência e, conseqüentemente, a desistência dos alunos. Também foi retratada a falta de manutenção e atualização dos materiais recebidos. No que tange ao perfil dos docentes que atuam no AEE, apesar da oferta de formação aos professores estarem previstas nos textos legais, dos cinco professores pesquisados, dois professores não tem formação específica para atuar nas SRMs, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando. No que se referem às parcerias, ficou evidenciado as dificuldades em manter a Articulação pedagógica com os professores das Salas Comuns. Os professores das classes comuns também reafirmam essa lacuna na parceria. Acerca do envolvimento das famílias, de acordo com os professores, a maioria dos pais é participativa. Porém, alguns poucos não estabelecem relações. Assim, os elementos problematizados neste estudo explicitaram a compreensão de que o processo de inclusão, através do Atendimento Educacional Especializado, perpassa pela organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais. Autismo.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, target audience of Special Education, is being ensured by the legal instruments (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009a; BRAZIL, 2015a) that guide education systems to ensure the provision of Specialized Educational Assistance (AEE). However, normative strategies alone do not seem to have enabled the experience of students with or without disabilities in the public school, nor even guaranteed inclusion. In this way, the objective was to characterize the organization and operation of the Specialized Educational Attendance, carried out in the Multifunctional Resource Rooms, aiming the attendance of students with Autism in the Municipal Network of Manaus. Delineated by the qualitative approach of a descriptive character, the research was guided by the dialectical method. As a locus of data collection, five schools of the Municipal Network of Manaus that have Multifunctional Resource Rooms were chosen. For the collection of data, semi-structured interview scripts were applied to the participating teachers. To analyze the interviews, the content analysis was used (BARDIN, 1977). The results and discussions of the data were organized according to the Categories of Analysis defined, which were: Forwarding; Developed activities; Profile of the teachers who work in the ESA; Partnerships. It was verified that to carry out the referral to the ESA, the request for a clinical report is still present, and there is a contradiction between national and municipal legislation. As for the activities developed, one of the major problems of ESA is the frequency and, consequently, the students' withdrawal. The lack of maintenance and updating of the materials received was also described. Regarding the profile of the teachers who work in the ESA, despite the provision of training to teachers are provided in the legal texts, of the five teachers surveyed, two teachers do not have specific training to work in the SRMs, only one finalized the specific course of ESA and two teachers are studying. With regard to partnerships, it was evident the difficulties in maintaining the pedagogical articulation with the teachers of the Common Rooms. Common classroom teachers also reaffirm this gap in partnership. Concerning the involvement of families, according to teachers, most parents are participative. However, a few do not establish relationships. Thus, the elements discussed in this study made explicit the understanding that the process of inclusion, through the Specialized Educational Attendance, perpasses the organization and operation of the Multifunctional Resource Rooms.

Key words: Specialized Educational Assistance. Multifunctional Resource Rooms. Autism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diferença entre os paradigmas	22
Fluxograma 1 – Processo de Busca dos Trabalhos.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica	44
Gráfico 2 – Distribuição dos educandos com TEA nas SRMs das escolas pesquisadas	59
Gráfico 3 – Classificação das SRMs Pesquisadas.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificação dos itens da Sala Tipo I	31
Quadro 2 – Especificação dos itens da Sala Tipo II	32
Quadro 3 – As classificações do TGD na CID e no DSM.....	38
Quadro 4 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.....	39
Quadro 5 – Visão geral dos estudos incluídos na revisão sistemática	47
Quadro 6 – Identificação dos sujeitos da pesquisa	51
Quadro 7 – Categorias de análise e os assuntos tratados	54
Quadro 8 – Identificação da Formação dos Professores Pesquisados	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa Alternativa
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FACED	Faculdade de Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPD	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
SAS	Sistema de Análise Visual da CAPES
SC	Sala Comum
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos	17
1.2 Justificativa	18
2 CAMINHO TEÓRICO	20
2.1 Política de Educação Inclusiva	20
2.1.1 Sistema Educativo: da exclusão à inclusão	20
2.1.2 O Brasil frente à Política Educacional Inclusiva	23
2.2 O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais	27
2.2.1 Características do AEE	27
2.2.2 Formação e atribuições do professor do AEE	32
2.3 Transtorno do Espectro Autista	37
2.3.1 Conceituando o Autismo	37
2.3.2 Autismo e Educação	40
2.4 Atendimento Educacional Especializado e TEA	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Local de realização da pesquisa	50
3.2 Sujeitos participantes da pesquisa	51
3.3 Instrumentos	52
3.4 Procedimentos para Recolha das Informações	52
3.5 Aspectos Éticos	53
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
4.1 TEMA 1: Encaminhamento	55
4.1.1 Identificação	55
4.1.2 Laudo Médico	57
4.2 TEMA 2: Atividades Desenvolvidas	59
4.2.1 Organização	59
4.2.2 Materiais didático/pedagógicos	62
4.3 TEMA 3: Perfil dos Docentes que Atuam no AEE	65
4.3.1 Formação Inicial e Continuada	65
4.4 TEMA 4: Parcerias	68

4.4.1 Articulação Pedagógica	68
4.4.2 Envolvimento das Famílias.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6 REFERÊNCIAS.....	77
7 APÊNDICES	86
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista ao Professor do AEE	86
APÊNDICE B – Questão ao Professor da Sala Comum.....	88
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
8 ANEXOS	91
ANEXO A – Avaliação Multiprofissional.....	91
ANEXO B – Encaminhamento	94
ANEXO C – Ficha de Identificação do Aluno.....	95
ANEXO D – Cronograma de Atendimento.....	96
ANEXO E – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente	97
ANEXO F – Modelo do Plano de AEE	98
ANEXO G – Relatório de Visita do Professor(a) do AEE à Escola de Origem do Aluno	99
ANEXO H – Carta de Anuência da SEMED	100

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade (MATOS, 2013).

Nesse sentido, Marquazan (2012, p. 47) ressalta que “a Educação Inclusiva tendo como pressuposto a ‘Escola para todos’, assegura igualdade de oportunidades, aceita a diversidade, trabalha na heterogeneidade”. Reforça-se aqui a importância do espaço escolar inclusivo em que todos os educandos convivam com as diferenças.

A sociedade moderna tem criado Políticas e instrumentos legais com o objetivo de garantir condições e oportunidades igualitárias e democráticas. Percebidas como um processo de ampliação da circulação social, a inclusão promove a construção de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. Para Oliveira (2015, p.91), o paradigma da inclusão legitima-se e difunde-se em nível mundial por meio das políticas educacionais em que a sociedade e os sistemas de ensino são convocados a se reorganizarem conforme princípios democráticos para incluir a todos.

No entanto, incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na organização, com modificação das formas de ensinar, avaliar e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas.

A inclusão educacional é um movimento que vem se configurando mundialmente e tem envolvido muitos países nas últimas décadas. Esse movimento ganhou força a partir da década de 1990, quando assumiu uma dimensão política maior, por meio de acordos internacionais (LAZZERI, 2010). Atingindo, também, o meio acadêmico, o qual vem discutindo os aspectos das políticas educacionais, propondo mudanças a partir das reflexões e disseminando as produções na área da Educação no Contexto Inclusivo.

Sendo assim, com a perspectiva inclusiva, anseia-se que não somente os educandos com necessidades educacionais especiais participem plenamente do espaço escola, mas que todos tenham as mesmas oportunidades. Ainda que para isto, sejam utilizados recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às suas necessidades individuais (BRASIL, 2003).

Nesta perspectiva, a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial, vem sendo assegurados pelos instrumentos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2015a) que orientam os sistemas de ensino para garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégia de inclusão, possibilitando que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação.

O AEE é compreendido no Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011a), em seu parágrafo 1º, 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 à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Conforme a legislação brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011a), o AEE é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), os quais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais no turno inverso da escolarização.

A norma que institui e estabelece “as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” é a Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009). Em seu art. 4º define que o público alvo do AEE é constituído pelos:

- 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.

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Porém, o atual Manual de Diagnóstico DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), de 2013, faz referência ao autismo, denominando-o como Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assumpção Jr (2002) caracteriza o autismo como um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento.

A prevalência dos transtornos do espectro autista é de aproximadamente um caso para cada 68 crianças, de acordo com o *Central for Diseases Control and Prevention* (CDC). O autismo clássico afeta mais meninos que meninas em uma proporção de três a quatro meninos para cada menina. Ainda não se sabe se o aumento da prevalência nos últimos anos se deve a diferenças de metodologia empregadas ou em aumento real na frequência do transtorno (BRITO; VASCONCELOS, 2016).

Nessa perspectiva, os educandos com autismo devem estar inclusos e participativos no AEE, de forma complementar, com vistas ao seu desenvolvimento global. Estudos de Costa (2015, 2014, 2012) e de Crochík (2015, 2011, 2003) revelam que as estratégias normativas, por si, não tem possibilitado a experiência entre alunos com e sem deficiência na escola pública. Assim, é preciso considerar que as Leis, Convenções, Declarações e os Decretos podem oferecer aportes e subsídios, mas a consciência crítica somente será possível se constituir nos espaços de formação oportunizados aos professores (COSTA; LEME, 2016).

Portanto, com a necessidade de orientar o percurso do presente estudo, foram levantadas as seguintes questões: Quais são as exigências de

encaminhamento para que os educandos participem da sala de recursos multifuncionais? Quais as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado para o educando com Autismo? Qual o perfil dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado? Há articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala comum?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral:

Caracterizar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus.

1.1.2 Específicos:

- Apontar as exigências de encaminhamento para que os educandos participem da Sala de Recursos Multifuncionais.
- Identificar as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado para o educando com Autismo.
- Traçar o perfil dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado.
- Verificar a articulação pedagógica entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais e o professor de sala comum.

1.2 JUSTIFICATIVA

As temáticas *Atendimento Educacional Especializado e Autismo* surgiram através das indagações ocorridas na disciplina Psicologia da Educação I do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, o ingresso no 3º período da graduação, em 2011, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contribuiu com grande influência nesse processo de produção de conhecimento.

Vinculando o tripé ensino/pesquisa/extensão no NEPPD, fui bolsista de Iniciação Científica, bolsista do Programa de Apoio Educacional Especializado – PAEE/NEPPD/UFAM e participei de Projetos de Extensão. Além das participações em eventos científicos locais e nacionais e publicações em livros que o NEPPD me oportunizou, todas essas experiências acadêmicas foram fundamentais na minha formação, na escolha e aprofundamento contínuo desta temática.

O percurso da pesquisa deu-se início na graduação, através de duas pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2011 – 2013), financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O primeiro estudo, PIB-SA/0044/2011 “Política Educacional Inclusiva: o atendimento da criança autista em salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus” objetivou conhecer o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus.

Verificou-se, nesta investigação, que na Rede Municipal de Ensino havia 403 escolas, sendo que 177 escolas possuíam alunos com algum tipo de deficiência, contudo havia somente 30 salas de recursos multifuncionais para atender essa população. O espaço físico das salas investigadas era bem equipado para atender as necessidades de cada aluno, entretanto a articulação pedagógica entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns acontecia muito pouco ou raramente.

O resultado implicou na renovação deste projeto, PIB-SA/0124/2012 “Encaminhamento de alunos com autismo às salas de recursos multifuncionais: registro oficial dos responsáveis na Rede Municipal de Ensino”, com o intuito

de conhecer na Gerência de Educação Especial como os educandos com autismo são encaminhados para as salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus.

Os dados foram baseados na análise dos marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verificando a orientação oficial referente às salas de recursos multifuncionais. Neste contexto, constatou-se que os documentos oficiais nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, apesar de normatizarem o atendimento educacional especializado, não fazem menção ao encaminhamento às salas de recursos multifuncionais. Em âmbito municipal, somente a Resolução nº 010/CME/2011 instituía procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. E a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 foi o único documento oficial identificado quanto à normatização e orientação do AEE no Projeto Político-Pedagógico. Não foi encontrado documento com a mesma finalidade da Secretaria Municipal de Educação.

Diante do exposto, percebemos que a continuação dos estudos nessa temática é pertinente e contribuirá para o fomento de conhecimento e reflexões na área. A relevância desta pesquisa está na necessidade de discussões acerca da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, ofertado aos educandos com Autismo, considerando a carência de estudos que abordam as duas temáticas combinadas, principalmente na Região Norte do país.

Espera-se, desta forma, a contribuição desta investigação para o município de Manaus, buscando refletir sobre a política nacional e municipal que orienta as atividades do AEE e a inclusão dos alunos com autismo.

2 CAMINHO TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1.1 Sistema Educativo: da exclusão à inclusão

O sistema educativo vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, em várias dimensões: política, econômica, social e cultural. Segundo Azevedo (2007, p.104), “a construção do sistema educativo mundial é um processo histórico, em que necessariamente predominam os fluxos e os efeitos de longa duração”.

As transformações das práticas sociais vêm buscando o respeito à diversidade e a construção de contextos sociais inclusivos. Oliveira (2003) aponta que ao falar de inclusão é preciso admitir seu contrário: a exclusão; aponta também que “a questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política” (p.34). Ou seja, os processos de desigualdade e exclusão são produzidos pela sociedade moderna.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras de ordem social. No intuito de superar essa exclusão, a educação especial conquistou avanços significativos ao longo dos anos, percorrendo caminhos diversos: os Paradigmas da Segregação → Integração → Inclusão. Entendemos por paradigma “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000, p. 3).

A **segregação** foi uma das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, colocando-as em instituições fosse para cuidado e proteção, fosse para tratamento médico. Denominado de **Paradigma da Institucionalização**, esse modelo vigorou por aproximadamente oito séculos (BRASIL, 2004).

No modelo segregacionista, a educação especial se configurava como um sistema de ensino substitutivo ao regular. Fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, a segregação previa a separação física entre

alunos com e sem deficiência no contexto educacional. Essa organização determinava que o processo de escolarização das pessoas com deficiência fosse restrito a escolas ou classes especiais, cujas práticas, fortemente ancoradas nos testes psicométricos, nos laudos diagnósticos e na ideia de que algumas pessoas não eram capazes de aprender, configuravam mais como Modelo Médico ou Clínico-terapêuticos e assistencialistas do que educacionais.

Com o intuito de reintegração para a vida no espaço comum da sociedade, começaram a serem implantados os serviços de Reabilitação Profissional. Da segregação total, passou-se a buscar a **integração** das pessoas com deficiência, após capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. A esta concepção-modelo denominou-se **Paradigma de Serviços**.

Para Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência¹ desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Ou seja, nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola.

À luz da defesa dos direitos humanos, começou, então, a ser delineada a ideia da necessidade de construção de espaços sociais **inclusivos**. Denominado **Paradigma de Suportes**, “associou a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social” (BRASIL, 2004, p.13).

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (RAPOLI, 2010, p.8).

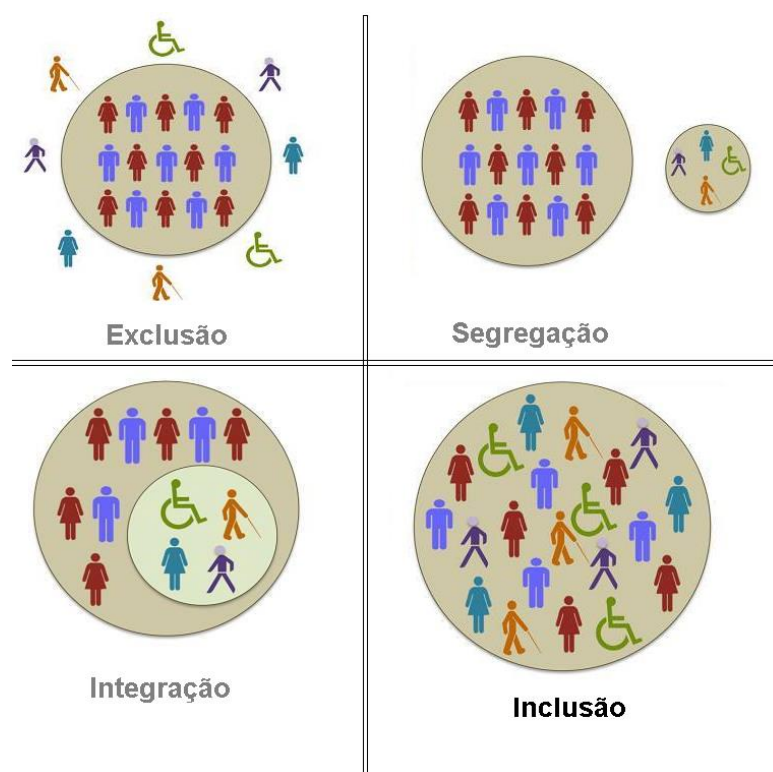
A inclusão é apresentada, portanto, como o momento contemporâneo da Educação Especial, mas, para muitos, as práticas de exclusão, segregação e integração ainda são praticadas em várias partes do mundo, só que de maneira bastante sutil (SASSAKI, 1997).

¹ Portadores de Deficiência: termo usado pelo autor. A Declaração de Salamanca preconiza a expressão “pessoas com deficiência” Esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011b), adotado pela ONU em 2006, ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186 e promulgado por meio do Decreto nº 6.949, em 2009.

À exemplo das classes especiais, na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) não há mais a menção ao termo Classe Especial. Em seu lugar, ele determina que os alunos público alvo da educação especial sejam matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou encaminhados para Centros de Atendimentos Especializados (AEE), devendo todos serem matriculados em classes comuns do Ensino Regular. Porém, segundo Ratusniak (2016, p.1), “a Classe Especial ainda existe sim, mas não deveria existir”, sendo consequência da resistência à inclusão total.

Abaixo, a ilustração facilita a compreensão das diferenças entre os quatros paradigmas:

Figura 1 – Diferença entre os paradigmas



Fonte: Página Quebrando o Tabu no Facebook

Em suma, a exclusão apenas deixa as pessoas de lado; a segregação coloca todos os “diferentes” em um só lugar; na integração, apesar de estarem em um mesmo círculo, são separadas; já a inclusão prevê condições de igualdade em um espaço onde todos possam ter acesso.

Nessa perspectiva, uma sociedade inclusiva tem compromisso com todos, membros de qualquer grupo minoritário (negros, pobres, índios, etc.), e não apenas com as pessoas com deficiência. Assim, inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

2.1.2 O Brasil frente à Política Educacional Inclusiva

A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes (BEYER, 2006). Assim, a trajetória da educação inclusiva vem sendo delineada pelas políticas públicas educacionais, baseadas nos documentos oficiais e nas Declarações e Organizações Internacionais, que configuram um movimento mundial pela inclusão.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, teve como objeto específico de discussão a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao assinar esta Declaração (BRASIL, 1994a), o Brasil compromete-se a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa que as escolas públicas devem ser planejadas, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do alunado.

A partir da Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001a), em 1999, os Estados Parte reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

O marco para a democratização do país, porém, é a Constituição Federal de 1988, abrangendo todos os setores, inclusive o âmbito da educação nacional. Até então, não havia uma política pública efetiva de acesso universal ao ensino (LAZZERI, 2010).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define no art. 205 o direito de TODOS à educação. No seu art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) enfatizam que:

Portanto, a Constituição garante à todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 25).

E ainda ressaltam que apenas esses dispositivos legais bastariam para que negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes sem deficiência (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

Com efeito, a Constituição de 1988 abriu caminho para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consagrar esse fundamental direito social. A atual Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Reiterando, assim, o objetivo maior do ensino fundamental, isto é, o

oferecimento de formação básica para a cidadania, tendo como base os princípios de uma sociedade inclusiva.

Todavia, apesar das diversas normativas, na prática, as ações apresentam contradições e muitas diretrizes não eram colocadas em prática. O surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) proporcionou um novo impulso à legislação educacional inclusiva e a partir dela houve num notável avanço na inserção dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares.

Esta política fundamenta-se nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade e condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo. Essa Política 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 (BRASIL, 2008).

Outro ponto importante é o atual Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024 (BRASIL, 2014a), o qual traz a meta 4 como uma das 20 metas a serem cumpridas nessa década. Com o objetivo de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Ante o exposto, Serra (2017, p.28) afirma que “mesmo com existência de muitos documentos legais como portarias, decretos e deliberações, havia um brado entre familiares e educadores por um documento que formalizasse

as práticas da inclusão educacional”. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conhecida como LBI, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015a).

Incumbe ao poder público, em seu Art. 28, inciso III:

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015a, p.12-13).

Além dos incentivos financeiros e materiais, na busca de um delineamento operacional ao atendimento educacional especializado, o MEC tem proporcionado a produção de inúmeros textos, por meio de decretos, resoluções, notas técnicas, publicações impressas e disponíveis em meio eletrônico (DELEVATI, 2012). Esse destaque é consequência, principalmente, da Política de 2008, que traz o AEE como estratégia de inclusão, possibilitando que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

2.2.1 Características do AEE

O MEC instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Constituído como uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, o Programa disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

O Programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE (BRASIL, 2010), e tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Este movimento que antecedeu a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi intensificado após sua divulgação em 2008. A busca de um sistema educacional inclusivo passa a ser a grande meta governamental, evidenciada na ampliação dos Programas relacionados à educação especial, entre eles o Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e no elevado número de documentos legais e orientadores que foram disseminados nesse período (DELEVATI, 2012).

Dentro do panorama da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, constituindo sua transversalidade. Além disso, ela é também responsável pela oferta do

atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitarem, assim como orientar alunos e professores na utilização dos serviços e recursos do atendimento.

Alves (2006) ressalta que:

A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem (ALVES, 2006, p. 12).

O AEE é compreendido no Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011a), em seu parágrafo 1º, 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 à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Conforme a legislação brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011a), o AEE é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), os quais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais no turno inverso da escolarização.

A norma que institui e estabelece “as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” é a Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009). Em seu art. 4º define que o público alvo do AEE é constituído pelos:

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.

Quanto ao diagnóstico clínico, de acordo com a Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI (BRASIL, 2014c), uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

O AEE deve, então, proporcionar às crianças um trabalho complementar específico, para que possam superar e/ou compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades.

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 (BRASIL, 2008, p. 16).

Nas SRMs, o educando receberá atendimento específico que não irá reproduzir nem reforçar ou ensinar os temas trabalhados em sala de aula. Sua função não é reproduzir a dinâmica da sala de aula regular, mas buscar formas diferentes de aperfeiçoar e desenvolver habilidades que permitam maior autonomia do educando no processo ensino-aprendizagem (NORONHA, 2016). Ou seja, o atendimento educacional especializado não se configura como reforço escolar. As atividades realizadas nas SRMs devem ser diversificadas, criativas e instigadoras de outras possibilidades de aprendizado diferentes das utilizadas em sala regular.

Para o aluno com deficiência, autismo ou altas habilidades, o AEE visa oferecer o ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem.

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 (ALVES, 2006, p.15).

Acrescenta-se o ensino sobre o uso de materiais e recursos pedagógicos adaptados e alternativos que favorecem a aprendizagem do cálculo, da comunicação, da leitura e da escrita.

Conforme o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011a), 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 (BRASIL, 2011a, p.2).

Todos esses objetivos, portanto, devem se realizados focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social.

As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular. Portanto, historicamente, a constituição da sala de recursos se deu no Brasil, configurando-se em uma alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiências enfrentavam no cotidiano (DOS ANJOS, 2011).

A diferença essencial entre “Sala de Recursos” e “Sala de Recursos Multifuncionais” é apontada por Bertuol (2010, p. 28):

A Sala de Recursos Multifuncionais atende alunos: Cegos, Surdos, com Deficiência Mental/Intelectual, enquanto a Sala de Recursos “comum”, não atende alunos cegos e surdos, pois estes são atendidos em outros programas específicos para suas necessidades especiais.

Quanto a essa Sala de Recursos “comum”, a escola onde ela está implantada é quem deve prover os materiais necessários; assim, geralmente, eles se resumem em materiais pedagógicos muito simples, sendo que muitos

deles são confeccionados pelas próprias professoras dessas salas ou comprados pela própria escola. Já as Salas de Recursos Multifuncionais recebem muitos materiais, inclusive computadores e mobiliário adaptado, do Governo Federal (BERTUOL, 2010).

Outro ponto importante é que a Sala de Recurso está apoiada na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), alicerçada no paradigma integracionista. Enquanto a Salas de Recursos Multifuncionais funciona sob a ótica da inclusão, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A denominação Salas de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos pode atender alunos com deficiência, autismo ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (ALVES, 2006).

Assim, as SRMs são classificadas pelo Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), conforme suas especificações:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Quadro 1 – Especificação dos itens da Sala Tipo I

Fonte: BRASIL, 2010.

A Sala Tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, a saber:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Quadro 2 – Especificação dos itens da Sala Tipo II

Fonte: BRASIL, 2010.

Apontando a atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva, a Nota Técnica nº 73/2014 (BRASIL, 2014b) indica que no período de 2005 a 2014, foram implantadas 41.801 salas de recursos multifuncionais e atualizadas 30.000 salas de recursos multifuncionais existentes, beneficiando 5.020 municípios, que representam 96% dos municípios brasileiros que registram matrículas de estudantes público-alvo da educação especial.

2.2.2 Formação e atribuições do professor do AEE

Na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o professor para atuar na educação especial deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, disponibilizou, no período de 2007 a 2014, 98.550 vagas nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial, como a distância (BRASIL, 2014b).

De acordo com o Art. 13 da Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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.

A Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010) também apresenta as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do

uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Sobre essa intensa carga de responsabilidade direcionada ao profissional do AEE, Rossetto (2015) declara que com a existência da SRM tipo I e da SRM tipo II, constata-se dois espaços de atuação, onde por meio da SRM, o mesmo professor pode trabalhar com várias áreas. A autora relata que:

É questionável a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional. Há uma grande distância entre o trabalho especializado a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência física e para a pessoa surda, por exemplo. Cada área tem um conhecimento específico. Cabe a organização dos sistemas de ensino e a realização da formação constante para o professor. Não há, no entanto, pela via das normatizações, a previsão de uma formação específica para os profissionais de um espaço ou de outro (SRM tipo 1 ou tipo 2) (Rossetto, 2015, p.107).

Para Mendes (2011), essa característica multifuncional é um dos grandes complicadores para a consolidação da política de inclusão escolar, visto que o trabalho desenvolvido nas SRMs requer um profissional com formação bastante abrangente, com habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as deficiências, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino, e, de certo modo, isso não é possível garantir, tendo em vista que não há, ainda, uma proposta de formação que contemple essa dimensão global.

Como atribuições do professor da Sala de Recursos, ao planejar o atendimento para educandos com dificuldades de comunicação expressiva, como autismo, Alves (2006, p.31-32) sugere:

- garantir o suprimento de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação, vocalizadores e outros), que atendam a necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- adaptar material pedagógico (jogos e livros de histórias) com a simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e a ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda as necessidades dos alunos, de acordo com sua habilidade física e sensorial atual, e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;

- habilitar os alunos para o uso de "softwares" específicos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, utilizando o computador como ferramenta de voz, a fim de lhes proporcionar expressão comunicativa;
- ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- realizar atividades para desenvolver os processos mentais: atenção, percepção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio, linguagem, entre outros.

Para a Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013), que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), o professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem.

As atividades das SRMs devem promover um esforço conjunto no ambiente escolar para a superação da dicotomia entre ensino regular e educação especial. A SRM deve ser entendida como um elemento constitutivo do ensino regular, a serviço da inclusão.

Por esse ângulo, a Nota Técnica nº 24/2013 coloca que:

A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. No processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 2013).

O professor da SRM deve planejar de forma articulada ao professor da sala regular que o aluno com autismo frequenta a fim de buscar as convergências dos projetos educativos dos diferentes contextos curriculares. Esse afinamento pedagógico é necessário, pois pressupõe um espaço – tempo escolar favorável; o que significa que o trabalho isolado não contribui para a proposta de inclusão (CAMPAGNA; PINTOR, 2014).

Os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da

acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos. Para o cumprimento de seus objetivos, o AEE não poderá prescindir de tal articulação, devendo os profissionais do turno de matrícula do aluno proporcionar condições para que tal articulação seja possível (BRASIL, 2013).

Essa articulação é definida na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) como uma das atribuições do professor da SRM. Em seu artigo 13, inciso VIII, especifica a finalidade desta parceria: “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”.

Sobre essa articulação, entre os professores investigados na pesquisa de Oliveira (2015), encontram-se relatos de desafios encontrados na relação entre o ensino da sala de recursos e das classes comuns devido alguns fatores como: grande número de alunos em algumas salas de recursos, alunos com pouca frequência, a inclusão restrita ao acesso do aluno nas escolas de ensino regular.

Os professores das salas de recursos afirmam que sua organização por pólos a fim de atender à demanda de diferentes escolas, gera problemas como a distância entre a sala de recursos e as escolas, como também maior número de alunos a ser atendido por sala. Contudo, a possibilidade de ampliar o número das salas de recursos, na rede municipal de educação, é destacada como alternativa para amenizar os trabalhos dos professores (OLIVEIRA, 2015, p.98).

Logo, a cooperação entre os professores, desde o planejamento até a discussão dos resultados das atividades, possibilita uma colaboração que visa um objetivo comum: desenvolver o potencial dos alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por conseguinte, a escola deve articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para a implementação das salas de recursos multifuncionais, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.3.1 Conceituando o Autismo

Segundo Brito e Vasconcelos (2016, p. 33), “a palavra autismo vem do grego *autós* que significa *próprio, de si mesmo*”. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Porém, a pesquisa bibliográfica (SALLE et al, 2002; ASSUMPÇÃO JR, 2002; RIVIÈRE, 2004; SHWARTZIMAN, 2010) indica que o termo autismo infantil foi descrito inicialmente por Leo Kanner em 1943, quando ele identificou crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, descrevendo como “Distúrbios Autísticos do Contacto Afetivo”.

Para Bosa (2002), a história científica do autismo inicia primeiramente com os estudos de Kanner e posteriormente por Hans Asperger (1944). Ambos os médicos foram os primeiros a publicar observações específicas sobre o comportamento autista e suas descrições.

Até a década de 60, o autismo foi considerado um transtorno emocional, causado pela incapacidade de mães e/ou pais de oferecer o afeto necessário durante a criação dos filhos, chamadas de “mães geladeiras”. A formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos, e não havia comprovação empírica (SCHMIDT, 2017).

Durante as duas décadas seguintes, pesquisas empíricas, rigorosas e controladas levaram à hipótese da existência de alteração cognitiva que explicaria as características de comunicação, linguagem, interação social e pensamento presentes no autismo (SCHMIDT, 2017).

Posteriormente, o autismo passa a ser estudado e compreendido enquanto um transtorno do desenvolvimento. Deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou Invasivo) do Desenvolvimento (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Atualmente, o estabelecimento do diagnóstico se dá por meio de avaliação clínica com base nos manuais internacionais de classificação (CID –

Classificação Internacional de Doenças e DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) que utilizam palavras distintas para descrever os mesmos sintomas abrangentes. A primeira classificação, produzida pela Organização Mundial de Saúde, tem servido como parâmetro para as políticas oficiais nacionais e está em sua décima edição (CID-10). A última, produzida pela Associação Americana de Psiquiatria teve sua quinta reformulação em 2013 em que modificou a forma de classificação (NORONHA, 2016).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente denominado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), incluíam, no DSM IV, o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, e as Síndromes de Asperger e Rett. Na 5ª edição do DSM, esses quadros foram absorvidos e o autismo passou a fazer parte da categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento, sendo intitulado de Transtornos do Espectro Autista (VITAL, 2016).

TGD de acordo com		Classificação atual DSM-V
CID-10	DSM-IV	
Autismo Infantil	Transtorno autístico	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Autismo atípico	TGD sem outra especificação	<ul style="list-style-type: none"> - Autismo Grave - Autismo Moderado - Autismo Leve
Síndrome de Rett	Transtorno de Rett	
Outro transtorno desintegrativo	Transtorno desintegrativo	
Trant. Hiperatividade com deficiência mental e movimentos estereotipados	—	
Síndrome de Asperger	Transtorno de Asperger	
Outros TGD	TGD sem outra especificação	
TGD não especificado	TGD sem outra especificação	

Quadro 3 – As classificações do TGD na CID e no DSM

Fonte: NORONHA, 2016, p.190.

(Adaptado de CAMPOS, Maria da Conceição Rosário. Das psicoses da infância aos Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Revista Infante de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. São Paulo, v.4, 1999, p.3. e DSM-V, publicada em 2013).

Schmidt (2013, p. 13) define o TEA como um “distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando *déficit* nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

De tal modo, no DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista se apresenta como diagnóstico único, mas com gradações diversas, do grave ao leve, e com uma divisão representada em dois grupos de sintomas: (1) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e (2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
<p>Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”</p>	<p>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.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p>
<p>Nível 2 “Exigindo apoio substancial”</p>	<p>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.</p>	<p>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>
<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>

Quadro 4 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

Fonte: APA, 2014, p. 52.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), os especificadores de gravidade (Quadro 4) apresentados podem ser usados para descrever a sintomatologia atual, com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. A gravidade de dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada em separado. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha e a provisão de serviços; isso somente pode ser definido de forma individual e mediante a discussão de prioridades e metas pessoais (APA, 2014).

Sobre a alteração da definição de autismo, Noronha (2016, p.196), chama atenção para a real intenção do professor das salas de recursos multifuncionais diante do diagnóstico clínico:

As particularidades dos Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Distúrbios do Espectro Autista continuam existindo e as necessidades dos educandos que os apresentam (diagnosticados e reconhecidos oficialmente ou não!) merecem atenção específica do professor que atua na SRM. Afinal, o que guia a prática do professor não é jamais uma preocupação clínica, mas eminentemente uma preocupação educativa, para que possamos identificar melhor como eles compreendem e se situam no mundo, para que sejam capazes de oferecer o melhor atendimento educacional especializado.

O autor ainda completa que a educação especial numa perspectiva inclusiva preocupa-se com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os educandos, nas suas condições objetivas e subjetivas como um sujeito de direitos na forma plena em que ele se apresenta e não somente como sujeito medicalizado (NORONHA, 2016).

2.3.2 Autismo e Educação

A oportunidade de pertencer à escola e, portanto, de usufruir do compartilhamento de vivências próprias da infância e da adolescência para aqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento é muito recente. Até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos (BELISÁRIO FILHO, 2010).

O Ministério da Educação (MEC), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p.15).

Serra (2008) nos lembra que a educação de uma criança com autismo representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da Educação. A singularidade e, ao mesmo tempo, a diversidade de conceitos sobre a síndrome nos faz percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que podemos esperar efetivamente de nossas intervenções.

Porém, apesar das dificuldades, Mello (2004) defende que uma educação voltada para as crianças com autismo é uma das maiores ferramentas para ajudar estas em seu desenvolvimento.

Suplino (2009) nos diz que a inserção de crianças com autismo nas escolas, sobretudo da rede pública, tem sido motivo de discussão ao longo de vários anos, a qual se confunde com a própria história da Educação Especial no Brasil.

Autores acreditam que considerar crianças com autismo elegíveis para a escola é considerar que são capazes de aprender, se desenvolverem e relacionarem-se com os demais, enfim, viver o dia-a-dia da escola (GIARDINETTO, 2009; SUPLINO, 2009).

Quanto à aprendizagem, Lago (2007) coloca que:

As crianças com este transtorno apresentam características peculiares como, por exemplo, a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, sugerindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Aliado a isto, o paradoxo que se apresenta é que algumas destas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária (LAGO, 2007, p. 42).

A autora conclui que “a criança com autismo tem condições de aprender, embora apresente peculiaridades no funcionamento mental que resulta em defasagens com relação ao desenvolvimento normal” (LAGO, 2007, p.54).

Nessa mesma linha, Gomes (2008) destaca:

Os estudos também sugerem que autistas aprendem, desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados. Desta forma, o conjunto de dados que se tem a respeito dos aspectos da aprendizagem de pessoas com autismo sugere a necessidade de adequação dos procedimentos de ensino às características do transtorno (GOMES, 2008, p. 15).

Assim, as habilidades desenvolvidas pelo aluno com autismo nas salas de recursos multifuncionais são imprescindíveis para garantir o acesso ao currículo da classe regular. Favorecem a eliminação ou conseguem minimizar as barreiras de comunicação, de compreensão, de locomoção, entre outras barreiras que dificultam ou obstaculizam a apropriação, pelo sujeito, dos conteúdos desenvolvidos pela escola.

A Lei n. 12.764/2012 (BRASIL, 2012), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (§ 2º).

Conforme o 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.

Entre os vários direitos adquiridos em saúde, educação e assistência social, está o direito ao acompanhante especializado nas classes comuns de ensino regular, se comprovada necessidade.

A Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013) denomina o acompanhante especializado de “profissional de apoio” e deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Enfatiza que esse serviço não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares.

Contudo, a atuação desse acompanhante escolar não pode ser compreendida como uma medida paliativa para reduzir as dificuldades das instituições de ensino que se veem obrigadas a incluir. Precisa ser compreendida como um serviço que soma em termos de estratégias para o favorecimento da permanência e aproveitamento das experiências escolares por parte do aluno incluído (BERTAZZO; PEREIRA; SCHMIDT, 2016).

A Nota Técnica nº 20/2015 (BRASIL, 2015b), propõe orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. Com base nesse artigo, os sistemas públicos e privados de educação básica e superior devem assegurar a matrícula das pessoas com deficiência, considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável. Para tanto, ressalta-se o disposto no artigo, que determina multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”.

Sob essa ótica, o Documento do MEC “A Consolidação Da Inclusão Escolar No Brasil: 2003 a 2016” (BRASIL, 2016) exhibe em seus anexos os Principais Indicadores da Educação Especial e apresentam dados específicos referentes às matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, os quais começaram a ser registrados em 2009.

Assim, o Censo Escolar MEC/INEP denota evolução nas matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, de 65.117 em 2009 para 97.716 em 2015, representando crescimento de 50%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 56%, passando de 53.859 estudantes em 2009 para 84.012 em 2015 (BRASIL, 2016).



Gráfico 1 – Matrículas de estudantes com Autismo na Educação Básica

Fonte: BRASIL, 2016.

Evidencia-se um significativo salto percentual de alunos com autismo matriculados na Educação Básica. Reflexo das políticas inclusivas atuais que garantem o acesso desses educandos às escolas regulares.

Porém, considera-se que apenas a efetivação da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais não assegura uma prática inclusiva, é necessário averiguar de que forma está acontecendo esse processo de inclusão, se os professores e todo o ambiente escolar estão em harmonia em prol da plena participação dos educandos.

2.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TEA

Com intuito de construir o estado da arte acerca do objeto deste estudo e compreender mais a fundo as discussões acerca da temática em questão, no período de novembro de 2016, realizou-se uma pesquisa, por meio de revisão narrativa da literatura, a qual objetivou buscar as últimas pesquisas na área da Educação, a nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), que abordam a temática do Atendimento Educacional Especializado para educandos com Autismo. Assim, as questões norteadoras que levaram a elaboração deste estudo foram: Quantos trabalhos, combinando os dois descritores “atendimento educacional especializado” e “autismo”, são elegíveis com a temática? Quais as temáticas abordadas nas pesquisas?

A base de dados consultada para realização deste estudo foi o Banco de Teses & Dissertações da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os descritores utilizados para busca da pesquisa foram “atendimento educacional especializado” AND “autismo”.

O período de pesquisa incluiu dissertações e teses publicadas entre 2013 a 2016 que trabalharam a temática do atendimento educacional especializado para o aluno com autismo. O recorte temporal é justificado pelo fato de que os estudos realizados antes de 2013 não estão disponíveis no Banco de Dados para download.

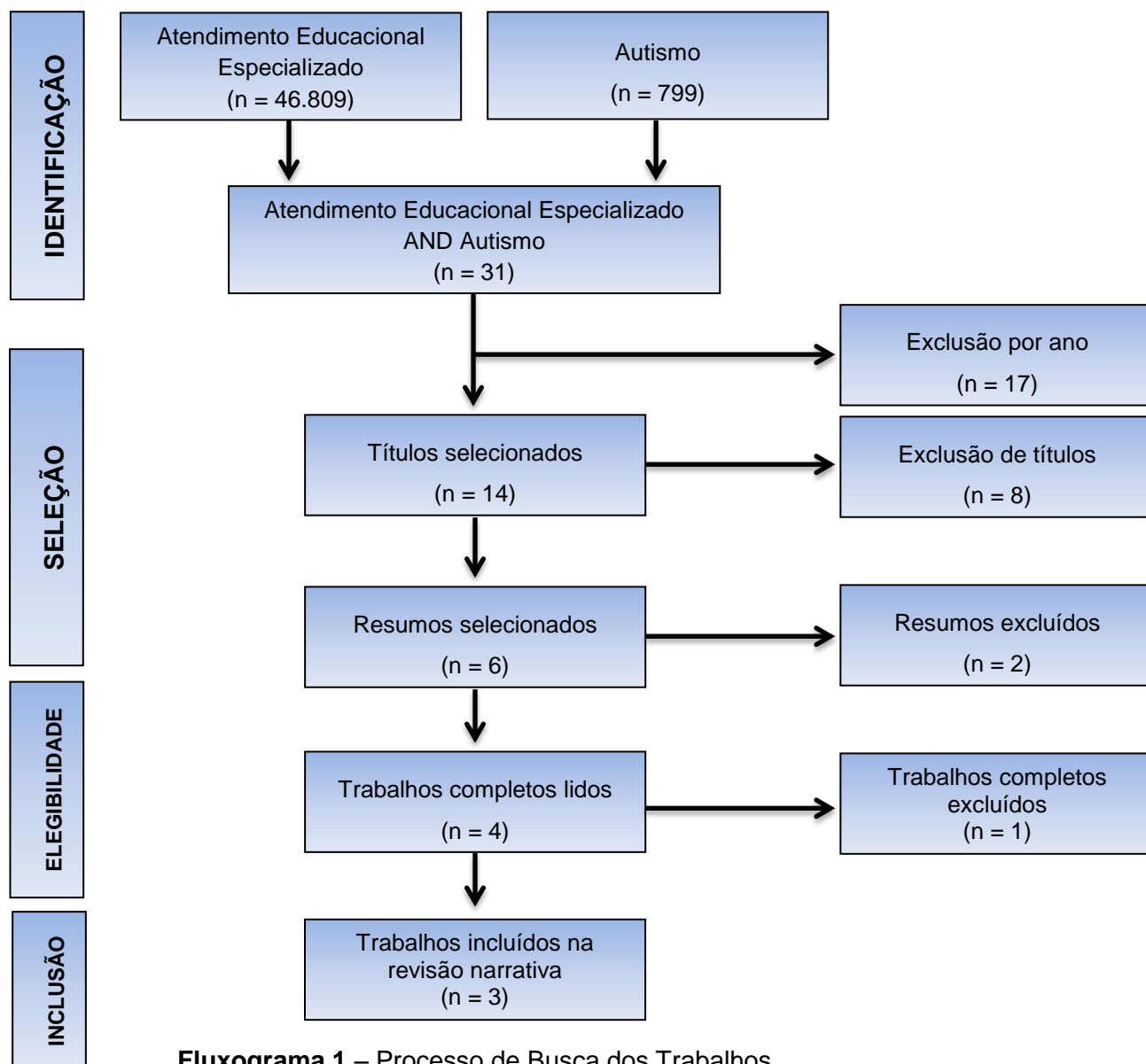
O processo de seleção consistiu em: 1) recorte temporal; 2) análise do título; 3) análise do resumo; 4) avaliação do texto completo.

Após a consulta à base de dados e a aplicação das estratégias de busca, selecionados pelos títulos, foram lidos todos os resumos resultantes. Nos casos em que a leitura do resumo não era suficiente para estabelecer se o trabalho deveria ser incluído, considerando-se os critérios de inclusão definidos, o estudo foi lido na íntegra para determinar sua elegibilidade. Quando o resumo era suficiente, os trabalhos eram selecionados e, então, obtido a versão integral para confirmação de elegibilidade e inclusão no estudo.

Para extração dos dados dos trabalhos, foi organizado um quadro contendo as seguintes informações: autor, título, palavras-chave, tipo de estudo, local de publicação e ano de publicação.

De acordo com o Sistema de Análise Visual da CAPES (SAS), o qual é um painel de informações quantitativas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Brasil, de 2013 a 2016, foram defendidas na área da Educação, 11.441 dissertações e 3.825 teses.

Considerando a pesquisa somente pelo descritor “atendimento educacional especializado”, foram encontrados 46.809 registros. Usando somente o descritor “autismo”, foram identificados 799 trabalhos. Combinando esses dois descritores, foram encontrados 31 registros.



Fluxograma 1 – Processo de Busca dos Trabalhos

Fonte: elaboração própria.

Para uma melhor visualização, os trabalhos encontrados foram organizados no Quadro 3 com suas informações principais, tais como: nome do autor, título da produção, palavras-chave, tipo de estudo, local de publicação e ano da publicação. A organização do quadro se deu por ordem alfabética do nome dos autores.

Autor	Título	Palavras-chave	Tipo de Estudo	Programa/ Instituição	Ano
CLAUDIA MIHARU TOGASHI	A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação.	Transtorno do Espectro do Autismo. Comunicação Alternativa e Ampliada. Inclusão Escolar.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UERJ	2014
FLAVIA RAMOS CANDIDO	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal.	Inclusão escolar. Software GRID 2. Atendimento Educacional Especializado. Tecnologia Assistiva. Comunicação Aumentativa Alternativa. Autismo.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UnB	2015
JULIANA PRADO SILVA MOURA	Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: Desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ.	Avaliação pedagógica. Transtornos do Espectro do Autismo. Atendimento educacional especializado.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento/ Mackenzie - SP	2014

Quadro 5 – Visão geral dos estudos incluídos na revisão sistemática
Fonte: elaboração própria.

A partir desta revisão narrativa, observou-se a escassez de estudos que abordam a temática do Atendimento Educacional Especializado direcionado ao educando com autismo. Dois estudos selecionados versam sobre a inserção de Tecnologias Assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais e um estudo trata da avaliação pedagógica em alunos com TEA pelos professores de sala de recursos multifuncionais.

A pesquisa de Togashi (2014) teve como objetivo planejar, implementar e a avaliar um programa de capacitação oferecido para professores da rede

municipal do Rio de Janeiro que atuavam em salas de Atendimento Educacional Especializado para introduzir o uso do sistema PECS-Adaptado junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo sem fala funcional.

O estudo concluiu que a preocupação com a comunicação é um dos fatores fundamentais para que a inclusão de um aluno com TEA ocorra de forma mais eficaz, assim como outros fatores que ainda precisam ser revistos pela prática pedagógica para garantir o acesso pleno de pessoas com necessidades especiais ao contexto escolar. Além disso, o PECS-Adaptado mostrou-se um eficaz sistema de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) para ser utilizado por alunos com TEA, mesmo que tenha sido mais efetivo em sala de recursos.

Candido (2015) também discute o uso da Comunicação Alternativa em Sala de Recurso Multifuncional. Teve como principal objetivo analisar o uso do software GRID2, ferramenta de CAA disponibilizada pela Coordenação de Educação Inclusiva (COEDIN) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para algumas escolas públicas do Distrito Federal (DF), e a implicação dessa tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem, de comunicação e de inclusão escolar de um estudante com Necessidades Educacionais Específicas.

O estudo foi realizado em uma Sala de Recurso Multifuncional de uma escola de Ensino Fundamental, envolvendo uma professora do AEE, uma professora de classe regular, o estudante atendido pelas duas profissionais e a mãe do estudante. E apontou para a necessidade de se investir na formação do professor que atua em Sala de Recurso Multifuncional para o uso de Tecnologias Assistivas, em especial, para o uso específico do software GRID 2 e sinalizou para a necessidade de formação de professores das salas comuns (regulares) para utilização de Sistemas de Comunicação Alternativa na sua prática pedagógica com estudantes com autismo.

Moura (2014), em sua dissertação, se propôs identificar os desafios encontrados pelos professores de sala de recursos multifuncionais ao realizar a avaliação pedagógica em alunos com TEA; os principais problemas que afetam a realização da avaliação e verificar as perspectivas dos professores no que tange a concepção de avaliação pedagógica enquanto construtores desta avaliação no AEE e seu enfrentamento diante dos desafios encontrados.

Participaram, respondendo a um questionário, 20 professoras que atuam nas 24 salas de recursos multifuncionais existentes no município de Barra Mansa – RJ. Os dados tabulados revelaram que a formação em nível superior não é suficiente no preparo do professor para atuar numa perspectiva de educação inclusiva, uma condição que vem ao encontro dos desafios apresentados pelos professores em realizar ações que favoreçam a avaliação do aluno com TEA. O estudo levantou indicadores que possibilitam a continuidade de pesquisas com propostas de atividades pedagógicas voltadas para o AEE, específico para TEA.

Por meio das pesquisas catalogadas nesta revisão, observou-se que as publicações sobre a temática ainda são limitadas. Omote, Oliveira e Chacon (2014) nos informam que a Educação possui cerca de 215 programas de pós-graduação, porém nos diz que enquanto uma área específica de pesquisa, a Educação Especial é iniciante.

Assim, diante do levantamento realizado, não fica claro como é realizado o atendimento dos alunos com TEA nas salas de recursos multifuncionais. Ao passo que os trabalhos selecionados têm como foco as ferramentas de Tecnologia Assistiva. Ficando evidente a necessidade de estudos que abordem especificamente sobre o atendimento educacional especializado para o educando com autismo, sua organização, planejamento, avaliação e prática pedagógica dentro das salas de recursos multifuncionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca da compreensão da realidade, a partir dos objetivos, da problematização do trabalho e se tratando de uma pesquisa voltada para a educação, este estudo teve como enfoque a abordagem qualitativa de caráter descritivo. O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, focalizando de forma complexa e contextualizada a realidade investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Segundo Lakatos; Marconi (2011, p.90), “o método caracteriza-se por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade”. Assim, esta investigação foi norteadada pelo método dialético, que penetra o mundo dos fenômenos tendo em vista sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética (LAKATOS; MARCONI, 2011). Nesse sentido, o estudo se propôs a relacionar os pontos e contrapontos existentes entre as legislações postas e a realidade encontrada nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas.

3.1 Local de realização da pesquisa

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é constituída por 491 escolas, distribuídas em sete zonas distritais dentre elas: Zona Sul, Zona Centro Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II e Zona Rural, e apresenta 31 Salas de Recursos e 46 Salas de Recursos Multifuncionais.

Como *lócus* da coleta de dados, foram escolhidas por conveniência cinco (5) escolas da área urbana, sendo uma de cada Divisão Distrital Zonal (DDZ) da Rede Pública Municipal de Manaus que possuem Salas de Recursos Multifuncionais:

1. DDZ Sul;
2. DDZ Norte;
3. DDZ Oeste;
4. DDZ Leste I;
5. DDZ Leste II.

A opção pelas referidas escolas deu-se em função dos seguintes critérios de inclusão: possuir Sala de Recursos Multifuncionais em

funcionamento; ter educandos com autismo matriculados na escola, recebendo o Atendimento Educacional Especializado.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 10 professores: sendo 5 da Sala de Recursos Multifuncionais e 5 da Sala Comum.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, foram considerados critérios de inclusão: ser professor das salas de recursos multifuncionais e atender alunos autistas; ser professor da sala comum e atender alunos autistas; apresentar TCLE assinado. Quanto ao critério de exclusão, foram excluídos aqueles professores que nunca atenderam alunos autistas ao longo do tempo.

Para a apresentação dos trechos das entrevistas, mantendo o sigilo das escolas e dos professores participantes da pesquisa, ao longo deste estudo, foram utilizadas siglas para especificar as falas dos participantes.

Escolas	Professor da SRM	Professor da Classe Comum
Escola A	P1	P2
Escola B	P3	P4
Escola C	P5	P6
Escola D	P7	P8
Escola E	P9	P10

Quadro 6 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Fonte: elaboração própria.

3.3 Instrumentos

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista (Apêndice A) semiestruturada (elaborado pela pesquisadora) aplicado aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais. E para os professores das Salas Comuns, foi elaborada apenas uma questão (Apêndice B).

A entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e permite a relevância na situação do ator, o que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987). Isto posto, elegeu-se a entrevista semiestruturada por conta do diálogo que pode ser estabelecido entre a pesquisadora e os professores participantes da pesquisa, sobre as atividades desenvolvidas pela SRM e a articulação pedagógica entre os professores.

As questões para os professores da SRMs foram elaboradas a partir das Categorias de Análise pré-definidas conforme os objetivos específicos propostos com base nos marcos legais: 1) Encaminhamento; 2) Atividades Desenvolvidas; 3) Perfil dos Docentes que atuam no AEE; 4) Articulação Pedagógica.

Depois de realizadas as entrevistas, o material foi organizado sistematicamente. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização prévia dos participantes. Em seguida, as mesmas foram transcritas para maior fidedignidade às falas apresentadas, com o auxílio do site oTranscribe.com.

3.4 Procedimentos para Recolha das Informações

Para realização da pesquisa, foi realizado um primeiro contato, via ofício, com a Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, onde foi solicitada uma planilha com a relação das salas de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Ensino, com dados pertinentes à sua localização no sistema de ensino. Em seguida, solicitou-se a autorização para realização da pesquisa nas escolas da rede. Após a escolha das escolas, entrou-se em contato com a direção dos estabelecimentos de ensino para

apresentar a intenção da pesquisa e saber se havia o interesse em colaborar com o estudo.

Para cumprimento do primeiro objetivo específico, o qual pretendia apontar as exigências de encaminhamento para que os educandos participem da SRM, foram verificados junto aos professores das SRMs, por meio da entrevista semiestruturada, os passos que conduzem esses alunos até o AEE.

Para realização do segundo objetivo específico, com a finalidade de identificar as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado para o educando com Autismo, a entrevista semiestruturada deu o suporte para levantar as questões sobre funcionamento e os recursos pedagógicos utilizados realizados com esse público na SRM.

Para atingir o terceiro objetivo específico, buscando traçar o perfil dos docentes que atuam no AEE, também foi utilizada a entrevista semiestruturada, visando conhecer a formação acadêmica dos mesmos.

E com o propósito de verificar a articulação pedagógica entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais e o professor de sala comum, foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos professores das salas de recursos multifuncionais e uma questão foi feita ao professor de sala comum, com o intuito de fazer o cruzamento das respostas dos dois professores.

3.5 Aspectos Éticos

Por envolver diretamente seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil sob o número do CAAE: 88396318.5.0000.5020. Atende a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura o direito dos colabores da pesquisa, apresentando os princípios éticos tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). O TCLE foi preenchimento em duas vias, sendo disponibilizada uma via para o participante.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

No processo de análise de dados, definido por Gil (2002, p. 133) como “uma sequencia de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, os dados foram interpretados para, em seguida, contrastá-los com o referencial teórico, como as políticas públicas e a literatura nacional.

Para análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Para Bardin, a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38).

As unidades temáticas foram definidas a priori, conforme os objetivos específicos propostos e os marcos legais. As Categorias de Análise e as Subcategorias foram organizadas em um Quadro Demonstrativo, conforme os dados das entrevistas, a saber:

	Objetivos Específicos	Categorias de Análise	Subcategorias
1	Apontar as exigências de encaminhamento para que os educandos participem da Sala de Recursos Multifuncionais.	Encaminhamento	Identificação Laudo médico
2	Identificar as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado para o educando com Autismo.	Atividades Desenvolvidas	Organização Materiais didático/pedagógicos
3	Traçar o perfil dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado.	Perfil dos Docentes que atuam no AEE	Formação inicial e continuada
4	Verificar a articulação pedagógica entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais e o professor de sala comum.	Parcerias	Articulação pedagógica Envolvimento das famílias

Quadro 7 – Categorias de análise e os assuntos tratados

Fonte: elaboração própria.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta sessão serão apresentados os resultados dos objetivos propostos no início desta pesquisa. Este estudo teve como objetivo geral caracterizar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus.

Objetivando-se especificamente apontar as exigências de encaminhamento para que os educandos participem da Sala de Recursos Multifuncionais; Identificar as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado para o educando com Autismo; Traçar o perfil dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado; Verificar a articulação pedagógica entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais e o professor de sala comum.

Os resultados e as discussões dos dados foram organizados de acordo com as Categorias de Análise definidas e as Subcategorias, os quais são: *Encaminhamento; Atividades Desenvolvidas; Perfil dos Docentes que atuam no AEE; Parcerias*. Os recortes das falas dos professores foram apresentados e comentados à luz da literatura e legislação específica.

4.1 TEMA 1: ENCAMINHAMENTO

4.1.1 Identificação

A identificação dos alunos que frequentam a SRM é um fator importante, pois está intrínseca a questões teóricas, como o papel do laudo, cuja necessidade para assegurar a matrícula no AEE é um ponto de grande controvérsia (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

De acordo com os relatos dos professores, quando os pais sinalizam na hora da matrícula que o aluno é público da Educação Especial, o aluno é encaminhado automaticamente para o AEE. Quando não, depende da observação do professor da classe comum. Porém, todos os professores alegaram que, independente da criança já vir com algum laudo que o indique

como público da educação especial, mesmo assim, elas são encaminhadas para uma avaliação multidisciplinar no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

P1: O professor às vezes identifica, fica naquela suspeita e às vezes eu também, né? Porque a gente não tem como dar o diagnóstico. Aí, a gente pede ajuda lá pro CMEE. A gente encaminha esse aluno pra lá, eles fazem a avaliação com a equipe multifuncional, aí vem a avaliação e o encaminhamento pra sala de recursos.

Eu acho super importante que eles passem por lá, até porque aqui é o professor do ensino regular, eu e o pedagogo. E lá não, tem uma equipe melhor, especializada. E até venham com aquele resultado, a súmula, porque ali tem informações de como eu vou direcionar o meu trabalho.

P7: A gente conversa com os pais, e conforme for, ele é encaminhado pro CMEE pra fazer a avaliação multifuncional.

P9: Sem essa súmula aqui, ele não pode participar da Sala.

A Súmula a qual os professores se referem é o resultado da Avaliação Multiprofissional (Anexo A) emitida pelo CMEE. Neste Parecer Multifuncional constam as orientações de Assistência Social, Psicológicas, Psicopedagógicas, Pedagógicas, Fonoaudiológicas e Fisioterapêuticas. Ao final, as recomendações, que encaminham a criança para o atendimento necessário: permanecer no Ensino Regular com apoio da Sala de Recursos; ou ir para a Classe Especial (Anexo B).

Assim, para o encaminhamento dos alunos, são seguidos alguns passos baseados nas legislações da SEMED. Os estudantes público alvo da Educação Especial, que necessitem ser identificados por serviços especializados, conforme o Art. 9º da Resolução n. 011/CME/2016 (MANAUS, 2016), devem ser encaminhados pelas respectivas escolas, após prévia avaliação, realizada com orientação de equipe pedagógica e/ou multidisciplinar, fundamentada nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução Nº 010/CME/2011 (MANAUS, 2011) define em seu art. 12 os seguintes critérios de encaminhamento para identificação dos alunos:

I - observação do aluno no ensino regular, durante pelo menos 01 (um) bimestre escolar, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;

II - encaminhamento do aluno deverá ser realizado por meio de relatório do professor com apoio do pedagogo e/ou diretor ao setor competente da SEMED, solicitando visita dos Assessores Técnicos para verificar a situação do aluno;

III - o aluno será submetido a uma avaliação psicopedagógica por uma Equipe Multiprofissional e de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico;

IV - serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público quando necessário (MANAUS, 2011).

Nesse sentido, constata-se que para o aluno chegar até a SRM e receber o atendimento especializado, não basta ser identificado como público da educação especial. É necessário seguir um protocolo, com passos estipulados, desde o encaminhamento realizado pela professora regular, até o atendimento clínico. Indicando assim, a necessidade de algum parecer que indique a imposição da matrícula.

4.1.2 Laudo médico

O Laudo Médico é um registro emitido por um médico especialista ou uma equipe multidisciplinar (formada por fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos) que descreve o método de diagnóstico, as alterações observadas no paciente e a conclusão – geralmente, algum transtorno ou deficiência. O problema é descrito conforme os padrões do CID, que atribui um código para cada diagnóstico (ANNUNCIATO, 2017).

O laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar, conforme o Art. 14 da Resolução n. 011/CME/2016 (MANAUS, 2016) e, conseqüentemente, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, recebendo pelo duplo cômputo das matrículas (BRASIL, 2011a).

Entretanto, a Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI (BRASIL, 2014c) estabelece que o laudo médico não pode ser exigido para garantir o direito à educação.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria

imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014c).

Nesse caso, há uma contradição entre as determinações federais e municipais sobre o diagnóstico. A Resolução Municipal não está de acordo com a Nota Técnica do MEC. E seguindo essa linha indicada pela normativa da SEMED, fica claro nas falas dos professores que para executarem seu trabalho na SRM, ficam à espera de um laudo ou parecer que justifique o atendimento educacional especializado.

P1: quando é um aluno que não tem o laudo, aí eu não posso, não tenho autonomia pra atender esse aluno. Eu tenho que encaminhar o aluno lá pro Complexo e só quando sai a avaliação, ele começa o atendimento. Quando esse aluno não tem o laudo, aqui nas recomendações (da súmula) eles sugerem que o aluno faça uma avaliação no neurologista.

P5: a maioria não tem laudo médico, a maioria, isso é uma realidade assim. Por exemplo, aqui da minha turma, eu acho que tem uns 4 ou 5 que tem laudo. Eles são 15 alunos.

P7: Depois que sai o laudo médico ou então sai a avaliação multiprofissional, a gente dá prosseguimento ao atendimento ou libera o aluno.

A solicitação de laudo clínico para encaminhamento de alunos que apresentem dificuldades educativas em seu processo de ensino-aprendizagem contribui para que esse alunado seja rotulado a partir de suas especificidades no processo educacional, não oferecendo subsídios para que professores possam desenvolver suas práticas pedagógicas adequadamente (GLAT; PLETSCHE, 2011).

O uso do laudo como parâmetro para organização do trabalho pedagógico é nocivo à aprendizagem do aluno, pois o instrumento não aponta possibilidades e sim questões biológicas que comprometem de alguma forma essa aprendizagem. Assim, deve-se considerar que a existência não é o maior problema que permeia o laudo e sim a grande influência que este exerce no contexto educacional (SILVA; RIBEIRO, 2017, p.18).

Dessa forma, verifica-se que o modelo clínico ainda é muito presente, visto também que um dos campos para preenchimento na Ficha de Identificação pergunta se o aluno toma remédio controlado (Anexo C). A

valorização do laudo médico leva os professores a acreditarem no fato de que as dificuldades para aprender são consequência de uma doença, fazendo girar o que Garrido (2010, p. 1) definiu como “uma grande engrenagem de encaminhamentos da escola à especialistas da área da saúde”.

Frente a essa questão, cabe destacar: de que forma as informações clínicas irão contribuir para as estratégias pedagógicas? Afinal, o trabalho pedagógico do professor não pode ser norteado por diagnósticos. Com ou sem laudo, há um aluno. E é o desenvolvimento dele que se deve se preocupar.

4.2 TEMA 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

4.2.1 Organização

A organização do espaço e da funcionalidade de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesma, mas estar correlacionada com os objetivos educacionais a que se pretende. Afinal a construção e a organização dos espaços escolares, entre eles a SRM, devem possibilitar atividades de ensino que favoreçam o acesso ao conhecimento (CARDOSO; TARTUCI, 2013).

Assim, “o espaço e o tempo são elementos pedagógicos importantes que precisam ser pensados e organizados para a participação ativa das crianças” (SERODIO; STEINLE, 2015, p.131). Ilustrando esses espaços, nas cinco SRMs pesquisadas estavam distribuídos 24 educandos com autismo, cada sala continha entre 4 a 6 alunos (Gráfico 2).

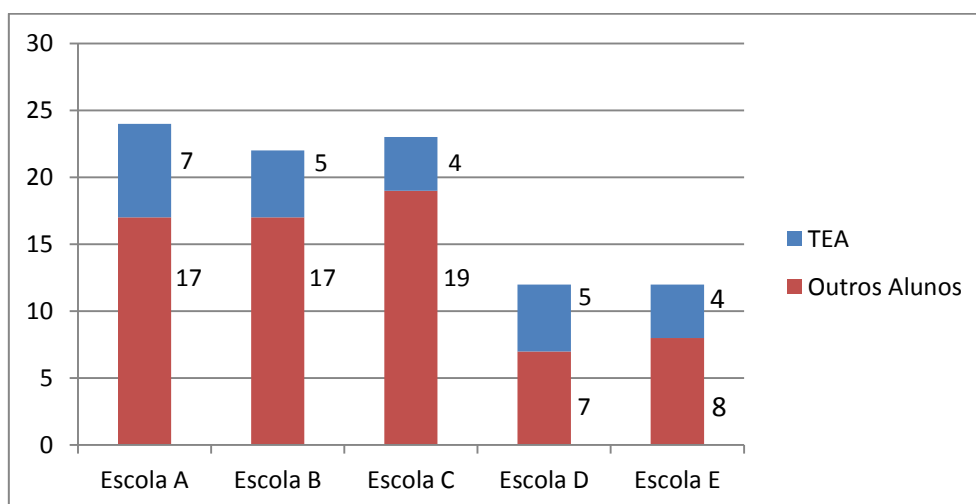


Gráfico 2 – Distribuição dos educandos com TEA nas SRMs das escolas pesquisadas
Fonte: elaboração própria.

A Resolução n. 011/CME/2016 (MANAUS, 2016) indica em seu parágrafo 1º que o atendimento nas SRMs será realizado por profissional capacitado, que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos, somente para estudantes público alvo da Educação Especial, e em horário inverso ao frequentado no ensino comum.

Para viabilizar o funcionamento do AEE, o professor responsável deve estabelecer um cronograma de atendimento aos alunos (Anexo D). Os professores das SRMs da Rede Municipal de Manaus atendem de segunda a quinta-feira e sexta-feira é dia de planejamento. A orientação que eles recebem da Gerência de Educação Especial é que sejam grupos de no máximo cinco crianças, separados por níveis de aprendizagem e por deficiência. O atendimento acontece, na maioria das vezes, duas vezes na semana, uma hora por dia. Porém, o tempo de atendimento é um fator que implica na organização.

P1: Eu organizo de acordo com a quantidade de aluno. Se tem 10 alunos, dá pra estender um pouquinho mais o horário de cada atendimento. Vai aumentando a quantidade de aluno, vai diminuindo o tempo. Eu tenho que espremer esse tempo.

P3: Em 2016, eu tinha alunos autistas que eram muito severos. Então eu tinha que fazer um atendimento individualizado, atender só aquele aluno. E aí, acabava que no outro horário sobrecarregava, então eu tinha turmas de 7 alunos. Eu tinha que agrupar 7 alunos num horário pra que eu tivesse um horário livre pra atender só um aluno. Mas agente tenta adequar da melhor forma pra que não fique sobrecarregado num horário só.

O estudo de Cardoso e Tartuci (2013), desenvolvido no município de Catalão no Estado de Goiás, apontou que a relação ao tempo disponível para o AEE também é um dos aspectos levantados pelas professoras em relação à organização do funcionamento das SRM e, em consequência disso, os critérios utilizados nas distribuições dos alunos em atendimentos em grupo e/ou individuais.

A maior parte dos professores relatou que um dos maiores problemas do AEE é a frequência e, conseqüentemente, a desistência dos alunos (Anexo E).

P3: O pai pensa que o aluno já vem pra aula num horário, então no horário não precisa vir. Então, a diretora trabalha muito com os pais nesse sentido, ela diz que a frequência da sala de recursos também

serve pro Bolsa Família. O que não é verdade, mas é uma forma de incentivar, pra ver se eles vêm, pra ver se eles param de faltar tanto. Mas o problema maior é esse, é a frequência.

P5: Eles são muito infrequentes. Começa, aí para, ou então vem um dia, aí passa duas, três semanas sem vir, aí vem, aí passa não sei quanto tempo, aí vem. Aí não tem muito segmento, não tem como você fazer um trabalho assim, muito complicado. E tem uns que começam a vir, depois desistem, aí não vem mais. Ou porque alegam que não tem tempo, não tem quem traga ele e leve de volta, então tem tudo isso.

P7: Assim, um arranjo interno nosso, quando o aluno mora longe, a gente faz um atendimento por semana, mas a manhã toda, de repente. Justamente pra ele não deixar de vir. A gente não gosta que ele abandone. Porque a sala de recursos ajuda muito.

O AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, porém participar do AEE é uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis. O AEE não deve ser “adotado de forma obrigatória ou como condição para o acesso ao ensino comum” (FÁVERO, 2007, p. 20).

Pasian, Mendes e Cia (2017) ressaltam que, apesar de existirem dificuldades que impossibilitam o atendimento no contraturno, é problemático que este se dê no mesmo turno da classe comum, pois, nesse caso, o aluno sai no horário letivo para a SRM, o que ocasiona substituição do ensino regular pelo AEE. Esse cenário fica claro na fala de um professor:

P9: Sempre funciona no contraturno. Mas quando o aluno é da própria escola, eu posso fazer intermediação no mesmo horário. Isso o pessoal não precisa ficar sabendo não. O importante é estar aqui, porque até ajuda o professor em sala de aula, quando o aluno é um pouco agitado, né?

Percebe-se, assim, que funcionamento do AEE abrange a organização do tempo e do espaço físico, e fica a cargo do professor a responsabilidade de definir os critérios de atendimento. E para dar conta da demanda, os professores buscam caminhos, ainda que errôneos, para tentar se adequar e cumprir com o que é proposto. Embora alguns desses caminhos levem esse serviço para um fim inteiramente fora da função proposta.

4.2.2 Materiais didático/pedagógicos

As Salas de Recursos Multifuncionais oferecem, estruturalmente, instrumentos e equipamentos pedagógicos que auxiliarão no desenvolvimento e na participação dos educandos em espaços comuns de ensino e aprendizagem da escola regular. Sua composição² é definida de acordo com a demanda apresentada pelas escolas através do Censo Escolar.

Das cinco escolas pesquisadas, segundo relato, uma delas era tipo I, três estavam classificadas como tipo II e uma a professora responsável pressupunha que era tipo II, mas não tinha certeza.

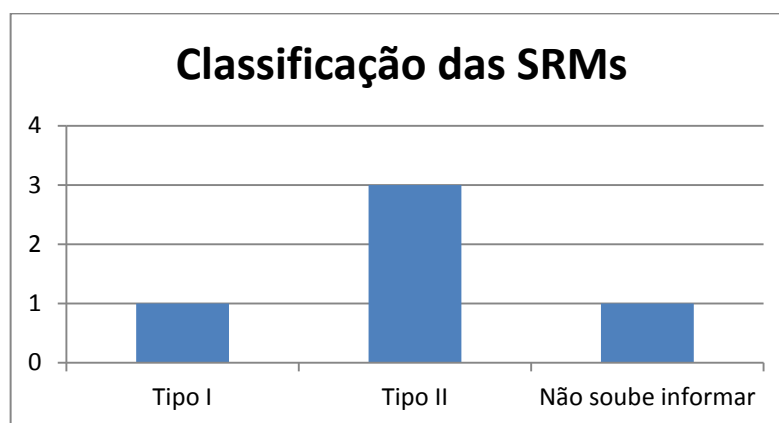


Gráfico 3 – Classificação das SRMs Pesquisadas

Fonte: elaboração própria.

Sartoretto (2010) nos diz que os recursos pedagógicos podem ser considerados ajuda, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propicia a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar.

Os recursos de apoio são os elementos básicos da SRM. Assim, as atividades a serem desenvolvidas e os materiais e equipamentos a serem utilizados nos atendimentos devem estar descritos no Plano de AEE do aluno (Anexo F). Quando perguntados quais materiais vindos do MEC eram usados com as crianças autistas, o uso do computador para execução de jogos foi o mais citado.

² Apresentada nas páginas 31 e 32.

P7: Olha, o (nome da criança) tem muita facilidade com o Paint. Ele desenha extremamente bem, então ele usa o Paint. Ele gosta muito de Youtube também, eu uso o Youtube. Aí, outro aluno eu já uso alguns joguinhos que eu tenho no computador com ele, de alfabetização, ou então pesquisa, depende do aluno.

P9: Jogos que o MEC oferece, eu não utilizo. Porque não é legal. Tipo assim, eles lançam o pacote, pensam que aquilo ali é a realidade. Eu utilizo outros jogos a parte. Eu fui professor de informática em escola particular, então, facilitou ainda mais. Mas aqui, nós temos várias funções nesses computadores. Os autistas já entram na internet, mexem direitinho.

Os jogos educacionais, sendo eles computacionais ou não, desenvolvem papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que são utilizados para auxiliá-los na criação de estratégias para a solução de problemas (SILVA; MORAIS, 2011).

De acordo com Grando (2001), a inserção de jogos, no contexto de ensino-aprendizagem implica em vantagens e desvantagens. Apesar de que a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos, uma das desvantagens é quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam.

A fala dos professores também retrata a falta de manutenção e atualização dos materiais recebidos.

P1: Eu tô até agora esperando eles virem instalar a impressora Braille, eu já tô mais de um ano com essa impressora aqui, já pedi várias vezes. Nós recebemos uma aluna cega esse ano. Aí a impressora tá parada e eu preciso que instale, porque a formação que eu fiz a gente vai perdendo se não praticar, aí demora que eu já não sei utilizar o recurso.

P5: Eu utilizava esse computador, mas ano passado deu um tilt, aí não ligou mais, eu já comuniquei, tudo, mas é assim. Eles disseram assim: "Tá queimada a fonte, mas nós vamos mandar o técnico". Aí veio uma equipe aqui, olhou o computador: "É a fonte, nós vamos trocar". Eu já falei com vários, inclusive da coordenação que vem. Já foi informado pra 3 assessores.

Nesse sentido, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais se propõe quanto à sua expansão, bem como novas ações a

serem disponibilizadas às escolas com SRMs, em efetivo funcionamento (BRASIL, 2010).

- **Atualização:** novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público alvo da educação especial;
- **Conversão:** itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum.
- **Apoio Complementar:** Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- **Visita Técnica:** verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP.
- **Informativos:** encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP.

Porém, os professores declaram que, desde a implementação das salas, não receberam novos materiais e nenhuma visita por técnico do MEC foi realizada. Deste modo, com os recursos limitados, os professores se dedicam à confecção de material.

O professor da sala de recursos multifuncionais tem como uma de suas atribuições a elaboração de material específico para uso dos alunos na SRM (ALVES, 2006). Nas narrativas que seguem, os professores destacam suas produções.

P1: Eu tenho vários materiais no armário de sucata e eu gosto muito de confeccionar material. Eu não sei nem quantos jogos eu tenho, eu já até contribui muito com o CMEE, já emprestei muitos jogos pra eles usarem em formação, pra servir de exemplo.

P5: Eu tenho material que eu vou buscando, com garrafa, tampinha, recorte, essas coisas. Tem que ficar construindo e adaptando.

P7: A gente usa muita sucata. São jogos, principalmente de alfabetização, matemática, muitas figuras, a gente só vive recortando figura. Têm algumas também, umas PECS, que a gente tenta usar, porque têm alguns que são não verbais, então a gente tem que estimular de alguma forma.

A construção de material customizado às necessidades dos alunos acessa mais especificamente a demanda dos alunos destas SRMs do que os jogos prontos. Os professores utilizam recursos de baixo custo, como: papéis,

papelão, tampinhas de garrafas, E.V.A. Com esses materiais são construídos dominós, jogo da memória, caça-palavras, dentre outros. A utilização de tecnologia assistiva de baixo custo vem se mostrando eficaz para indivíduos com limitações funcionais, auxiliando a superar as barreiras de mobilidade e comunicação, desta forma colaborando para o processo de inclusão escolar (FRANÇANI; SIMÕES; BRACCIALLI, 2009).

Assim, cabe salientar que a SRM é uma importante estratégia para o processo de inclusão escolar. Os recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade que a compõem devem ser utilizados como ferramentas para a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas necessidades específicas. Embora as SRMs necessitem de atualização e manutenção, os professores buscam, com materiais de baixo custo, suprir esse déficit.

4.3 TEMA 3: PERFIL DOS DOCENTES QUE ATUAM NO AEE

4.3.1 Formação inicial e continuada

A partir da implantação das SRMs nas escolas da rede pública, em 2007, como uma estratégia de potencializar a oferta do AEE, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais propôs a garantia de condições estruturais, organizacionais e de recursos humanos para que pudessem contribuir para a efetiva escolarização dos educandos que compõem o público-alvo da Educação Especial no âmbito do ensino regular, de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2007).

A formação de professores para a Educação Especial tem sido alvo de preocupação. Tanto o processo de formação inicial quanto o de formação continuada são importantes, seja para o desenvolvimento profissional, seja para o processo de inclusão educacional, pois impactam a cultura escolar e influenciam nas tomadas de decisões pedagógicas (ANACHE et al., 2015).

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta os cursos de Formação Inicial e Especialização exercidos pelos professores das SRMs pesquisadas.

	P1	P3	P5	P7	P9
Formação Inicial	Pedagogia	Pedagogia	Normal Superior	Pedagogia	Pedagogia
Especialização	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia • Atendimento Educacional Especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia • Educação Especial e Inclusiva (em andamento) 	Não possui	Educação Especial e Inclusiva (em andamento)	Não possui

Quadro 8 – Identificação da Formação dos Professores Pesquisados

Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, constitui-se como fundamental esclarecer quais exigências, em termos de formação, configuram a atuação do professor no AEE. Para isso, recorreremos às orientações legais e políticas que permeiam a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura, aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59, Inciso III).

A formação de docentes para atuar na educação básica, de acordo com o Art. 62 da LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Para atuar no AEE, definido no Art. 12 da Resolução CNE/CEB nº4/2009, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta

algumas definições quanto à formação dos professores especializados em seu Art. 18:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: (I) - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; (II) - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001b).

A especialização em Educação Inclusiva que os Professores P3 e P7 estão cursando, se configura na modalidade à distância e está sendo oferecida pela Secretaria Municipal de Educação através da Escola de Formação do Servidor. A partir do acelerado desenvolvimento tecnológico que vem mudando a forma como se concebe o espaço de ensino e aprendizagem, quanto ao uso de sistemas de educação à distância, “observa-se uma oferta crescente desses recursos no meio acadêmico e no mercado mundial” (SILUK; PAVÃO, 2014, p. 23).

Estão previstas pelas normativas legais o oferecimento de formação aos professores do AEE (BRASIL, 2015a; MANAUS, 2016). Porém, dos 5 professores pesquisados, dois professores não tem formação específica para atuar nas SRMs, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando.

Quando perguntados com que frequência a Secretaria promove cursos de atualização/formação, os docentes do AEE relatam que recebem poucas formações da SEMED.

P1: Pena que as formações são muito rápidas e na maioria das vezes superficiais. A gente tem muita necessidade de formação, poderiam oferecer mais.

P3: Ano passado não tive nenhuma. Eu tive somente no início do ano, que teve dois dias de formação e durante o ano todinho não teve nenhuma formação.

P5: Normalmente, uma vez por ano. Às vezes, duas. Antigamente, tinha mais formações. Ano passado, eu achei poucas formações.

Ao apontar um professor para o AEE, as legislações vigentes produzem determinadas formas de docência, diferenciando o professor que atua com inclusão na sala de aula e o professor que atua com inclusão na SRM. Justificado no fragmento³ (BRASIL, 2009) que localiza quem é o professor do AEE e quais competências este deve efetivar no seu cotidiano escolar (REVELANTE, 2017).

Porém, o estudo de Silva, Tartuci e Deus (2015) também revela o contraponto de que ao mesmo tempo em que o governo impõe a formação como critério para atuar, ele não oferece subsídios para que os professores se especializem.

O que é importante ficar claro é que a inclusão não está apenas na teoria, ela deve estar nas salas de aula e os alunos com deficiência estão lá para aprenderem. Não basta apenas falar que é uma escola inclusiva, a escola tem que ter condições de atendimento e os professores precisam estar preparados para atender as diversas demandas do processo de inclusão escolar (OLIVEIRA et al., 2015). Aponta-se, assim, para a relevância da formação docente tendo em vista as práticas pedagógicas inclusivas.

4.4 TEMA 4: PARCERIAS

4.4.1 Articulação pedagógica

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (BRASIL, 2008) propõe que ao longo de todo processo de escolarização, o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Apresentam-se, a seguir, os recortes das falas dos professores das SRMs e das Salas Comuns (SC), relatando como acontece e quais as dificuldades em manter a parceria.

³ Apresentado na página 33.

P1 (SRM): Eu tô sempre conversando com eles, geralmente são conversas informais.

P2 (SC): Planejamento não, a gente não planeja junta. Mas ela me auxilia nas atividades que eu preciso.

P3 (SRM): Ano passado, eu tinha que vir a tarde pra acompanhar. Só que como eu estava em outra escola, eu não tinha esse tempo. Como esse ano eu estou aqui o dia todo, apesar de eu estar em sala de aula também de manhã, mas pelo menos já tem uma possibilidade maior, quando a gente tá em ambiente comum, de eu observar o aluno.

P4 (SC): Eu confesso que eu até sinto falta, a gente não conversa. No planejamento, tava lendo sobre os nossos deveres, de planejar, de conversar, eu senti uma falta, porque o meu contato com a pedagoga é mais direto, já com a professora da SRM eu já não tive tanto esse contato. Por exemplo, quando eu tava em sala de aula, ela tava na sala de recursos. Quando eu saía do intervalo, ela já não tava mais na escola.

P5 (SRM): Às vezes, uma ou outra procura alguma orientação. Algumas coisas a gente troca ideias.

P6 (SC): A gente não tem muito contato. São mais conversas informais.

P7 (SRM): A gente tem pouco contato com as professoras. Quando chega algum aluno, eu forneço material, eu explico um pouco, não dá pra explicar muita coisa, porque é todo tempo correndo.

P8 (SC): É difícil a gente entrar em contato. Tenho mais com os pais.

P9 (SRM): Dia de sexta-feira, como é HTP, eu tenho que visitar as escolas dos meus alunos da sala de recursos, dos que não são daqui. Os daqui, eu já tenho relação todos os dias, não preciso. Só que eu nem vou, porque eu ligo pra eles. Os pais que vão lá passam o relatório, dão a folhinha do relatório, eles fazem o relatório e enviam pra mim (Anexo G). Sem eu ir lá na escola.

P10 (SC): A gente conversa, porque tem coisas que só o professor da sala de recursos consegue realizar.

A partir dos depoimentos, ao cruzar as repostas de todos os professores, constata-se que o contato entre eles é muito pequeno, a maioria se reduz a conversas informais. Não há, de fato, uma parceria para um trabalho em conjunto entre os dois professores.

Percebe-se, que além da interlocução com os professores da própria escola, a maior dificuldade está em manter uma parceria com os professores daqueles alunos pertencentes às outras escolas. No estudo de Oliveira (2015), também encontram-se presentes entre os depoimentos, professores que

relatam suas dificuldades para atuar junto às demais escolas com os professores das salas comuns.

Turchiello, Silva e Gareschi (2014) nos dizem que é importante que o AEE seja oferecido na própria escola, sempre que possível, pois esta oferta possibilita uma maior interlocução entre o professor do AEE e os professores do ensino comum. Essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois o professor do AEE poderá acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados. Além disso, esse profissional poderá atuar de forma mais efetiva junto ao professor do ensino comum, oferecendo suporte necessário ao ensino do aluno.

Alves (2006, p. 17) nos relembra que o professor da SRM tem como uma de suas atribuições, a atuação de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo. Essa atribuição é confirmada na Resolução CNE/CEB nº4/2009:

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, Art. 13, Inciso VIII).

Conforme Capellini e Mendes (2007), a literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

O sistema de ensino colaborativo consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, dividindo a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007).

Sabemos que as frentes de trabalho de cada profissional são distintas, mas estes precisam interagir para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo (CESARIN; TREVISAN, 2017, p. 24).

A colaboração entre o professor da educação regular e o do ensino especial é um dos modelos de trabalho colaborativo que vem sendo investigado. O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

O trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes. Onde o desafio reside somente definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 345).

A ideia de colaboração entre os professores também está indicado na normativas legais. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b), em seu art. 8º, diz que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (BRASIL, 2001c, grifo nosso).

Ao fazer menção à atuação pedagógica com caráter colaborativo, a proposta do AEE apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (BRAUN; MARIN, 2016).

Assim, para que o AEE funcione bem é preciso que o professor que atua na SRM estabeleça comunicação com o professor da sala comum, a fim de obter informações sobre o atendimento ou retorno das atividades desenvolvidas. Somente através desta parceria e deste trabalho colaborativo, os professores poderão desenvolver um planejamento efetivo de acordo com as necessidades de cada aluno.

4.4.2 Envolvimento das famílias

A discussão sobre a participação da família na vida escolar de seus filhos não é recente. Há décadas que se vem refletindo sobre como envolver a família, promover a co-responsabilidade e torná-la parte do processo educativo (BARBOSA, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propõe aos sistemas de ensino a garantia da participação da família e da comunidade. Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional também faz parte das atribuições professor da SRM (ALVES, 2006).

De acordo com os professores, a maioria dos pais é participativa. Porém, alguns poucos não se envolvem.

P3: Eles procuram saber, acompanham, perguntam como podem ajudar em casa. A maioria deles sim. Um ou outro é mais desligado. Tem alunos que o pai, a mãe, não tá nem aí, a gente tem que ficar em cima, cobrando.

P5: São muito participativos, de tudo. Lógico que sempre tem os que não são, em todo lugar vai ter os que são e os que não são. Mas a maioria, o que você pedir, eles se propõem, eles vêm, eles ajudam.

Amparados pelos dispositivos legais, o AEE deve envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes (BRASIL, 2011a) e é incumbido ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (BRASIL, 2015a).

A escola, através dos professores, diretores e dos próprios alunos, deve elaborar estratégias para levar os pais para a escola, atraindo o seu interesse, não só pela vida escolar de seus filhos, mas, também, para outros aspectos da vida familiar, comunitária e social (BARBOSA, 2011).

Nesse sentido, alguns professores criaram estratégias de aproximação dos pais.

P1: Eu faço questão que eles venham deixar o aluno na porta da minha sala e não lá no portão da escola. E na hora de buscar também, eles pegam na porta da sala. Aí, quando tem tempo entre uma criança e outra, eu já peço pro pai entrar na sala, ver o que o filho dele fez hoje, é uma forma de aproximar esse pai.

P9: Dia de sexta-feira, uma ou duas vezes por mês, a gente se reúne com os pais aqui na sala pra fazer confecção de jogos. E os pais que são dos alunos menores, ficam na sala comigo durante toda a aula. Eu oriento e a gente confecciona essas coisas juntos.

Os relatos apresentam momentos de trocas informais com a família (porta da sala). Quando as trocas são formais (agendadas previamente), o objetivo do encontro é a produção de jogos. Apesar da importância da produção conjunta de jogos com pais, não foram identificados relatos de encontros sistemáticos (formais) com os pais com o objetivo de conhecer melhor a realidade familiar e comportamentos do filho em casa, de modo a articular demandas familiares com as escolares, atendendo ao que é estabelecido nas propostas inclusivas.

Ao trabalhar junto da família e da comunidade escolar, o professor do AEE assume um papel articulador e intermediador no processo de construção do paradigma da inclusão. Seu compromisso é buscar possibilidades de rompimento das barreiras que interferem na participação do educando com alguma necessidade educacional especial nas salas de aula comuns.

Na fala do professor P3, é reconhecida a importância da participação dos pais junto ao professor da SRM.

P3: A gente precisa desse retorno deles também. Porque não adianta só a escola, se eles de lá também não fizerem a parte deles, aí fica complicado. E aí eles têm que entender isso, é uma via de mão dupla.

Assim, o trabalho com a família e o seu envolvimento constitui um fator decisivo no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, sendo indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante ativo da sociedade. Contudo, esse processo requer, para sua efetivação, a ação de múltiplos esforços e a participação de todos (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautando nosso caminho nas Políticas Públicas de Educação Inclusiva, a partir do cenário da Educação Especial e o Brasil frente à Política Educacional Inclusiva, discorreremos sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na construção de contextos inclusivos para o Atendimento Educacional Especializado aos educandos com autismo.

Sendo assim, a partir dos resultados desta pesquisa, podemos demonstrar:

A solicitação de laudo clínico ainda é presente no sistema educacional, havendo uma contradição entre a legislação nacional e municipal.

Os critérios de atendimento e organização ficam a cargo do professor. Foi relatado que um dos maiores problemas do AEE é a frequência e, conseqüentemente, a desistência dos alunos. Com relação aos materiais, o uso do computador para execução de jogos foi o mais citado pelos professores. A fala dos professores também retrata a falta de manutenção e atualização dos materiais recebidos. Assim, a utilização de tecnologia assistiva de baixo custo é um meio para suprir essa carência de recursos.

Apesar da oferta de formação aos professores estarem previstas nos textos legais, dos cinco professores pesquisados, dois professores não tem formação específica para atuar nas SRMs, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando.

Quanto às “Parcerias”, os professores das SRMs relatam como acontece e quais as dificuldades em manter a Articulação pedagógica com os professores das Salas Comuns. Os professores das classes comuns também reafirmam essa lacuna na parceria, reduzidas somente a conversas informais. No que se refere ao Envolvimento das famílias, de acordo com os professores, a maioria dos pais é participativa. Porém, alguns poucos não estabelecem relações.

Os elementos problematizados neste estudo explicitam compreensões de que o processo de inclusão, através do Atendimento Educacional Especializado, perpassa pela organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Revelando, entretanto, que mesmo após dez anos

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse atendimento ainda enfrenta muitas dificuldades.

Apesar dos avanços legais e expansão de pesquisas na área da Educação Especial, garantir a efetivação de uma política de inclusão com uma educação de qualidade para todos, inclusive aos alunos com autismo, depende de ações eficientes do sistema de ensino e pressupõe vencer inúmeros desafios.

As escolas da Rede Municipal, amparadas pelas políticas públicas, devem buscar meios para promoção da oferta da educação de qualidade à todos os seus alunos, com ou sem deficiência.

Assim, é preciso refletir sobre as nossas práticas e ressignificar o atendimento educacional especializado, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos com autismo, definidos como público alvo da Educação Especial.

Para a modificação da atual realidade, seria interessante tomar como foco a formação de professores com foco no trabalho colaborativo e reorganização do espaço-tempo do AEE para atendimento sistemático às famílias.

A Legislação Municipal deve ser adequada à Federal quanto à exigência de laudo médico, visto que a sua obrigatoriedade denota imposição de barreiras, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

A proposta e os procedimentos pedagógicos, principalmente avaliativos e de aprendizagens, devem ser discutidos, tendo em vista que o atendimento deve ser pautado na necessidade e particularidade de cada criança, porque toda criança é diferente, mas com uma ação eminentemente pedagógica (BATISTA, 2009).

Para que a inclusão escolar, além do educando com autismo, se realize de fato, é necessário esforço coletivo. De modo que o sistema de ensino, a escola, desde a gestão, os professores, porteiros e merendeiras, família e estudiosos se envolvam e acreditem nesse processo. Acreditar no potencial humano é uma bandeira dos Direitos Humanos e da Declaração de Salamanca, levando em conta o sujeito global e não somente a sua deficiência.

Os sistemas de ensino devem se propor a conhecer seus profissionais, sua formação acadêmica e específica, quais suas concepções de ensino e

suas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se condição importante para o pleno desenvolvimento da inclusão escolar, a garantia de uma política efetiva de formação docente, tanto inicial quanto continuada, a todos os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e que atendam às necessidades educacionais dos alunos conforme proposto nos textos legais.

É importante também destacar que um dos pontos frágeis desta pesquisa é que, apesar de a amostra ser representativa, o número total de professores ouvidos ainda é pequeno, podendo não representar a totalidade regional.

Ao apontarmos novas vertentes, questionamentos e demandas podem ser empreendidos, além de servir de embasamento para estudos futuros relativos à organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e à inclusão dos alunos com autismo nas escolas públicas. Ainda há muito a se discutir, embora etapas importantes já tenham sido alcançadas quanto às políticas educacionais e a garantia de educação a todos. Nessa perspectiva, torna-se indispensável, à longo prazo, que estes estudos tenham continuidade e aprofundamento, na busca de respostas que contribuam para o acolhimento, respeito e valorização das diferenças.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5 (2013). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach et al. Formação de professores para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Faviana; CABRAL, Leonardo Santos Anâncio (Orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

ANNUNCIATO, Pedro. Por trás do laudo existe um aluno. **Revista Nova Escola**. Ano 32, nº 305, Setembro de 2017.

ASSUMPÇÃO Jr, Francisco B. Diagnóstico Diferencial dos Transtornos Abrangentes de Desenvolvimento. In: CAMARGO Jr, Walter (coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema Educativo Mundial**: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, UNB, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERTAZZO, Joíse de Brum; PEREIRA, Eliane Bianchin; SCHMIDT, Carlo. O Acompanhante Escolar de Alunos com Autismo na Legislação Brasileira. **Anais do VII CBEE**: Congresso Brasileiro de Educação Especial. UFSCar: 2016.

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais**: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR.

2010. 59f. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Mediação, 2006, p.73-81.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994a.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001a.

_____. MEC. **Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: 2001b.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Educação Inclusiva**: a fundamentação filosófica. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF: 2007.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. MEC. **Resolução nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2009.

_____. MEC/SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: 2010.

_____. MEC. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011a.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011b.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: 2012.

_____. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. MEC. SECADI. Brasília, DF: 2013.

_____. MEC. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2014a.

_____. **Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014**. Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva. MEC. SECADI. Brasília, DF: 2014b.

_____. MEC. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014c.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a.

_____. **Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015**. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. MEC. SECADI. Brasília, DF: 2015b.

_____. MEC. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF: 2016.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRITO, Adriana Rocha; VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. Transtornos do Espectro Autista. In: MAIA, Heber (Org.). **Necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Coleção Neuroeducação. v.3. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CAMPAGNA, Gisele de Freitas Chaffin; PINTOR, Nelma Alves Marques. Estratégias pedagógicas para alunos com autismo. In: MAIA, Heber (Org.). **Neuroeducação e ações pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CANDIDO, Flavia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar**: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a Inclusão Escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**. Vol. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013.

CESARIN, Melânia de Melo; TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): ações para incluir. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: estado da arte**. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva. In: CARVALHO, M. B. W. B. de; COSTA, V. A. da; MIRANDA, T. G. (Org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intertexto Editora X Capes, 2012, p.23-34.

_____. Educação Inclusiva, teoria e produção do conhecimento: desafios à arte da práxis docente. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p.29-39.

_____. Educação e Formação: inclusão na escola pública. **Revista Entreideias**. Salvador, v.4, n.1, p.51-70, jan./jun., 2015.

CROCHÍK, José Leon. Atitudes a respeito da educação inclusiva. **Revista Movimento**. Niterói: EdUFF, n. 7, p. 19-38, 2003.

_____ et al. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos, Presidência da República, 2011.

_____. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M.; COSTA, V. A. da. (Org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 23-53.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012.

DOS ANJOS, Isa Regina Santos. O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: GEPIADDE. ano 5, vol. 9. jan-jun de 2011.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015.

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M. P; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Almeida; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007.

FRANÇANI, C. O.; SIMÕES, E. M.; BRACCIALLI, L. M. P. Tecnologia assistiva: desenvolvimento de recursos de baixo custo. **Revista Ciência em Extensão**. v.5, n.2, p.108, 2009.

GARRIDO, Juliana. **Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de escolarização** – o estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia. 2010. FCM/UNICAMP. Campinas, 2010.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2009.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico**. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2008.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp, 2001.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista Educação do Ideau**. Vol. 9, n. 19, jan./jun. 2014.

LAGO, Mara. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**; 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para a Educação Inclusiva. **Revista Psicopedagogia**. 2010.

MANAUS. **Resolução nº 010, de 28 de julho de 2011**. Conselho Municipal de Educação – CME.

_____. **Resolução nº 011, de 02 de junho de 2016**. do Conselho Municipal de Educação – CME.

MARQUEZAN, Reinoldo. A Educação Inclusiva no Paradigma Emergente. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão**: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: Edua, 2013.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 4ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2004.

MENDES, Eniceia G. A Formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. de BAPTISTA, Claudio R. (Org.) **Professores e educação Especial**: formação em foco. Porto alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MOURA, Juliana Prado Silva. **Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo**: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ. 2014.123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

NORONHA, Gilberto César de. **Da forma à ação inclusiva**: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, Rita Maria Gonçalves de. Inclusão Escolar: articulação entre sala de ensino regular e atendimento educacional especializado no município de Imperatriz, MA. In: COSTA, Valdelúcia Alves da (Org.). **Formação e pesquisa**: articulação na educação inclusiva. Niterói: Intertexto, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da Rede Municipal de Belém. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Faviana; CABRAL, Leonardo Santos Anâncio (Orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez, 2016.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Claudio Moriel (Orgs.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.

RAPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC, SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RATUSNIAK, Célia. De quem é o aluno da classe especial? **Anais da XI ANPED Sul**: Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba: UFPR, jul. 2016.

REVELANTE, Patrícia. Políticas Públicas Inclusivas: implicações na formação de professores para atendimento educacional especializado (AEE). In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado**: estado da arte. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 51. p. 103-11. jan./abr. 2015.

SALLE, Emílio et. al. Autismo Infantil - sinais e sintomas. In: Camargos Jr., Walter (Org.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SERODIO, Suzana Cristina Fulaneto; STEINLE, Marлизete Cristina Boanafini. A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Anais da XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. UEL, 2015.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 2008. 124f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, RJ, 2008.

_____. A Educação Inclusiva em Tempos de Judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira De Inclusão – Nº 13.146/2015. **Revista Polêm!ca**. v. 17, n.1, p. 27- 35, janeiro, fevereiro e março 2017.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A formação de professores a distância: ser professor na contemporaneidade – deveres e fazeres na Educação Especial. In: SILUK, Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2014.

SILVA, I. K. O.; MORAIS, M. J. O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. **Revista Holos**. Ano 27, Vol 5, 2011.

SILVA, Márcia Rodrigues da; TARTUCI, Dulcéria; DEUS, Dayane Cristina Moraes de. A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a resignificação de saberes docentes. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Faviana; CABRAL, Leonardo Santos Anâncio (Orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

SILVA, Renata Maldonado; RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do Modelo Médico nos Discursos dos Professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 13, nº1, Jan./Abr. 2017.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural**: Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3ª ed. Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.

TOGASHI, Cristina Nunes de. **A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

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

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximwitz; GARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2014.

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. 156 f. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2016.

7 APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista ao Professor do AEE



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR DO AEE

1 ENCAMINHAMENTO

1. Como é feita a identificação dos alunos que vão ser encaminhados para a SRM?
2. É exigido laudo médico para que ocorra o atendimento?

2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1. Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado? (Explicar detalhadamente: quantas vezes por semana, em grupo ou individual, orientação para professores, enfim como funciona etc).
2. Quais os materiais didático/pedagógicos vindos do MEC são utilizados no atendimento dos alunos com autismo no AEE?
3. Além dos materiais vindos do MEC, você adapta ou constrói material pedagógico para os alunos com autismo? Se sim, quais?

3 PERFIL DOS DOCENTES QUE ATUAM NO AEE

1. Qual a sua formação?
2. Com que frequência a escola ou a Secretaria promove cursos de atualização/formação para os docentes do AEE?

4 ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Há uma articulação com os professores da sala de aula comum? Como é realizada?
2. Como é o envolvimento das famílias dos alunos que participam do AEE?

APÊNDICE B – Questão ao Professor da Sala Comum

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

**PROFESSOR DA SALA COMUM**

1. Há uma articulação com o professor da SRM? Como é realizada?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a) para participar, de forma voluntária, do Projeto de Pesquisa intitulado “**Atendimento Educacional Especializado: Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais aos educandos com autismo na Rede Municipal de Manaus**”. O presente estudo é orientado pelo Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, com participação efetiva da Mestranda em Educação Geysel Patrizzia Teixeira Sadim. O objetivo geral deste estudo é caracterizar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus. A referente pesquisa tem como benefício fomentar conhecimento e reflexões acerca da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e busca contribuir com o município de Manaus, refletindo sobre a política municipal que orienta as atividades do AEE e a inclusão dos alunos com autismo. Queremos ouvi-lo(a) para que sua experiência contribua com a nossa investigação. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. É importante informar que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e caso haja necessidade com tempo gasto, transporte e alimentação, será prevista uma compensação financeira que será calculada de acordo com gastos reais do participante. A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos, pois as pessoas serão convidadas e não obrigadas a participar, e que responderão somente as perguntas que quiserem para evitar desconforto. Almeja-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com o assunto abordado entre os participantes da pesquisa. Caso isso ocorra, os pesquisadores encaminharão o participante para o CSPA - Centro de Serviços de Psicologia Aplicada da UFAM, para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelos pesquisadores durante o processo. E seguirá todas as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução nº 466/2012 do CNS. Como instrumento da pesquisa, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicados aos sujeitos participantes. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos sujeitos, garantindo assim o sigilo da pesquisa.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefones: (92) 99481-6824, (92) 98235-6668 ou pelos e-mails: geysel_sadim@hotmail.com, jlibardoni@yahoo.com.br ou pelo endereço: Av. General

Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Setor Norte. Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com.

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar.

Assinatura do participante

Data

Pesquisadora Responsável

Data

8 ANEXOS

ANEXO A – Avaliação Multiprofissional



PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO

Recebido em:.....

.....
.....

REAValiação MULTIPROFISSIONAL

I - IDENTIFICAÇÃO					
NOME	Igor Gabriel da Silva Nunes				
DATA DE NASCIMENTO	19/08/2006	IDADE	09 anos	SEXO	Masculino
FILIAÇÃO	PAI	Carlos Wagner Carvalho Nunes			
	MÃE	Fabiana Ferreira da Silva			
TELEFONE PARA CONTATO	99256-9244				
DATA DA TRIAGEM	INÍCIO	07/07/2016		TURNO	Matutino
	TÉRMINO	18/08/2016			
PROCEDÊNCIA	Escola Municipal Professora Rosina Araújo Moura				

II – PARECER MULTIPROFISSIONAL E ORIENTAÇÕES
<p>ASSISTENTE SOCIAL: Conforme reavaliação social, aluno iniciou na escola aos 05 anos. Atualmente esta no 3º ano. Continua com boa socialização. Situação socioeconômica desfavorável. Convivendo em ambiente familiar regular. Faz acompanhamento neurológico.</p>
<p>PSICOLÓGICAS: No decorrer do processo de triagem o aluno realizou atividades lúdicas espontaneamente e relacionou-se de forma cordial, mas não manteve contato visual durante essa interação. Atendeu solicitações simples, demonstrando compreensão e atenção. Comunicou-se oralmente de forma inteligível, mas o discurso era desorganizado. Segundo a responsável a criança é semi-independente nas AVDs, não socializa espontaneamente com outras crianças e há labilidade emocional.</p>
<p>PSICOPEDAGÓGICAS: De acordo com as testagens lúdicas centradas na aprendizagem, o aluno apresentou as habilidades conceituais e do pensamento lógico em desenvolvimento, com indícios de atraso cognitivo. Nas áreas perceptivas e sensorio motora apresentou habilidades de percepção, discriminação de semelhanças e diferenças quanto a (cor) e integração visomotora. Demonstrou habilidades de análise e síntese, regular capacidade na associação de ideias. Sinalizou dificuldade as na sequencia lógica temporal, ordenação e memória visomotora. Necessita ser estimulado através de jogos e atividades individuais e coletivas visando desenvolver as habilidades básicas que são pré-requisito para aquisição de novas aprendizagens, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de quebra-cabeça simples de 5 e 6 peças (aumentando progressivamente na medida em que for alcançando progresso), - para estimular e desenvolver a atenção, concentração, discriminação visual, coordenação motora fina, integração visomotora,, capacidade de análise e síntese. • Jogo da memória (utilizando objetos, figuras, letras...), agrupar figuras que se associam - para desenvolver a atenção, concentração, memorização, percepção de detalhes (capacidade de observação), raciocínio lógico, associação de idéias, orientação espacial, etc.

- Construir séries entre grupos de objetos com uma característica, seriar caixas do mesmo tamanho, mesma cor em tons diversos, seriar objetos ... estabelecendo inicialmente o menor e o maior, etc. – para trabalhar sequência lógica, ordenação, seriação, classificação, etc.
- Jogos de sequência lógica (pequenas histórias que possam ser seqüenciadas com início, meio e fim), apresentar uma seqüência de gravuras, para ordenar de acordo com os fatos, ordenar cartões com figuras e formas e recompor uma história com início, meio e fim, seriar figuras do mais novo para o mais velho, construir a linha do tempo de sua vida e de outros (pessoas, animais, plantas), relatar histórias vivenciadas ou ouvidas e registrá-las através de desenhos, de acordo com os fatos, interpretar e reproduzir histórias oralmente – para trabalhar descrição, linguagem oral e visual, fluência verbal, organização do pensamento, associação de idéias, sequência lógica temporal, ampliar o vocabulário, etc.
- Distribuição de textos com linguagem verbal e não-verbal, propiciando momentos de leitura através de desenho, gravuras, jornais, revistas e livros de Literatura Infantil, etc. – para ampliar as habilidades de leitura, escrita, interpretação, imaginação, criatividade, etc.
- Apresentação de situações do cotidiano que estimulem a juntar, unir, agrupar, repartir, retirar, comparar, complementar, etc. – para possibilitar construir as idéias das operações fundamentais.
- Musicas para dançar, relaxar, estimular, desenvolver a coordenação motora ampla, orientação espacial, atenção, concentração, percepção auditiva, etc.

Jogos com regras e estratégias (dama, xadrez, loto, dominó, jogo da velha, batalha naval, etc.) – para desenvolver atenção, concentração, raciocínio, respeito as regras, etc.

PEDAGÓGICAS:

No momento da reavaliação pedagógica, o aluno realizou as atividades relacionadas a leitura, escrita e interpretação de palavras com poucas sílabas, apresentando dificuldade nas atividades envolvendo a análise/síntese, orientação temporal e numerais.

Mediante o desempenho apresentado, observamos que o aluno necessita continuar sendo estimulado com diversas atividades individuais e coletivas que favorecem o desenvolvimento. Dentre as muitas que poderão ser realizadas, sugerimos as seguintes, partindo de situações lúdicas do cotidiano e interesse do aluno:

* Estimular a identificação das cores e formas geométricas com materiais concretos existentes no cotidiano, como blocos lógicos e outros objetos de cores e formatos variados, favorecendo a percepção de semelhanças e diferenças entre eles e relacioná-los com as cores e formas estudadas. Selecionar diferentes materiais de sucata pela cor ou forma. Usar jogos diversos (da memória, dominó e outros) envolvendo as cores e formas.

* Utilizar jogos de quebra-cabeça para a percepção da decomposição de um todo em partes (análise) e, em seguida, a união das partes que formam um todo (síntese); trabalhar na decomposição de palavras, segmentando-as em letras; utilizar o alfabeto móvel para compor e decompor palavras diversas.

* Explorar as diversas situações do cotidiano, com perguntas relativas às ações feitas antes e depois do almoço, do recreio ou outros fatos que favoreçam a percepção do momento anterior e posterior a um acontecimento. Organizar um quadro das atividades na sala de aula, desenvolvidas na entrada, antes e depois do recreio. Ordenar a sucessão de ações numa história, obedecendo à sequência lógica e identificando seu início, meio e fim. Empregar os conceitos temporais, tais como: ontem, hoje e amanhã, dias da semana, meses do ano, horas etc., partindo das situações vivenciadas pelo aluno. Organizar a linha do tempo com fatos principais da vida do aluno.

* Incentivar a ampliação do vocabulário e aprendizagem da leitura e escrita, criando um ambiente propício com materiais e atividades diversas, como:

- ✓ Ler e interpretar diferentes tipos de textos, como: livros, jornais, revistas, rótulos de produtos diversos, gravuras e outros.
- ✓ Produção individual/ coletiva de uma história.
- ✓ Usar jogos para o trabalho de ortografia e ampliação do vocabulário (bingo, caça-palavras, dominó de figuras e palavras, cruzadinha, alfabeto móvel entre outros).
- ✓ Montar um mural de leitura, com textos variados escolhidos pelos alunos ou professor (poesia).

- contos, histórias ilustradas, fábulas, etc.).
- ✓ Utilizar receitas culinárias para serem lidas, interpretadas e, se possível, executadas pelos alunos.
 - ✓ Assistir um filme para depois debater e produzir textos sobre ele.
- Organizar uma caixa com objetos diversos e contar histórias a medida em que os objetos forem apresentados.

FONOAUDIOLÓGICAS:

De acordo com a triagem fonoaudiológica, observou-se breves contatos visuais, compreensão dos fatos com limitações, atendeu a solicitações verbais, nomeou e reconheceu figuras, relacionou corretamente os objetos as suas funções e noções nas habilidades básicas da linguagem. Fala presente distorções de fonemas assistemáticas, estabeleceu diálogo simples e vocabulário em desenvolvimento. Apresentou audição aparentemente preservada e alterações ortodônticas.

FISIOTERAPÊUTICAS:

Após triagem fisioterapêutica foi constatado que o aluno encontra-se em bom estado geral, não apresentou dificuldade motora ou comprometimento físico que interfira em suas habilidades funcionais, atendeu aos comandos solicitados, assim realizou atividades de coordenação motora fina, grossa e de equilíbrio de forma satisfatória, porém necessita de aperfeiçoamento. Marcha independente e sem alterações. Segundo responsável a criança ainda necessita de supervisão nas principais atividades básicas da vida diária (AVD's) principalmente vestuário e higiene.

III - RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se, permanecer no Ensino Regular com apoio da Sala de Recursos.
Recomenda-se ainda, apoio psicológico, fonoterapia(concomitante ao tratamento ortodôntico), realizar avaliação odontológica, com Nutricionista e Ortodontista e continuar com Neurologista e Oftalmologista.

IV - PROGNÓSTICO

Cumpridas as orientações sugeridas neste parecer, as dificuldades do (a) aluno (a) poderão ser superadas.

V - ATENDIMENTO PELA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

PROFISSIONAL	NOME	Nº REG PROFISSIONAL
ASSISTENTE SOCIAL	Cynthia Oliveira	CRES 1462
PSICÓLOGA	Regina Schneider M. F. Marinho	CRP 20/01846
PSICOPEDAGOGA	Auribel Eloiza Queiroz Silva	1336/0007
PEDAGOGA	Nayse Cavalcante	----
FONOAUDIÓLOGA	Danielle Silva Pontes	CRFa 9203 AM
FISIOTERAPEUTA	Mitchell Sales	CREFITO 12 - 84755-F

Observação: Esta avaliação é válida no prazo igual a dois anos.

VISTO:
 Claudaty F. de Sá e Souza
 Pedagoga / Psicopedagoga
 CRFa 9203 AM
 RESPONSÁVEL PELO NÚCLEO

Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo
 Rua da Penetração, esquina com a Rua Maceió, s/n, Vila Amazonas - Adrianópolis
 Manaus - AM CEP: 69000-000
 Telefone: (92) 3216-7082

ANEXO B – Encaminhamento



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ COMPLEXO MUNICIPAL DE ED. ESPECIAL 2ª via

ENCAMINHAMENTO

Do: Complexo de Educação Especial André Vidal de Araújo

Para: Escola M.ª. Premislades Gadelha

Encaminhamos Igor Gabriel de Silva Farias

para ser matriculado (a) no ano de 2017 objetivando frequentar SALA DE RECURSOS na referida escola. Este encaminhamento é fornecido mediante o resultado da Avaliação Diagnóstica, realizada no CMEE

OBSERVAÇÃO: O aluno está matriculado no E.M. Premislades Gadelha no Curso Regular.



Manaus, 20 de janeiro de 2017

Atenciosamente,

[Assinatura]

ANEXO C – Ficha de Identificação do Aluno



PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO

SALA DE RECURSOS

ESCOLA MUNICIPAL HIRAN DE LIMA CAMINHA.

DATA: / /

PROFESSORA: Alexandre

TURMA:

TURNO: VESPERTINO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: Igor Gabriel da Silva Nunes

Data de Nascimento: 11/08/2006

Filiação: Mãe: Fabiana Ferreira da Silva

Pai: Carlos Wagner Corvalão Nunes

Endereço:

Fone: 99176-8814 / 98400-1547

Toma remédio controlado:

<input checked="" type="checkbox"/>	NÃO
<input type="checkbox"/>	SIM

QUAL? _____

2. ESCOLARIDADE:

Escola de origem: HIRAN DE LIMA CAMINHA

Professora: Alexandre

Série: _____ Turma: _____ Turno: matutino

Já frequentou:

CLASSE ESPECIAL	<input type="checkbox"/>	NÃO
	<input checked="" type="checkbox"/>	SIM
SALA DE RECURSOS	<input type="checkbox"/>	NÃO
	<input type="checkbox"/>	SIM

Período: _____

3. OBSERVAÇÕES GERAIS:

Fabiana Ferreira da Silva

Assinatura do Responsável

Assinatura do(a) Professor(a)

ANEXO D – Cronograma de Atendimento



AGENDA DE ATENDIMENTOS ALUNOS SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TURNO: Vespertino SALA: Unica ANO: 2018

Horários	Duração	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º horário 7:30 Às 9:00h	Duas vezes na semana					<p>HTP</p> <ul style="list-style-type: none"> Na sexta-feira de cada mês será trabalhado as datas comemorativas e a comemoração dos aniversariantes do Mês; Construção de material pedagógico; Planejamento; Organizar documentos; Visitas na escola/sala regular dos alunos; Reuniões com os pais; Atender a visitantes e/ou estagiários interessados sobre o AEE.
2º horário 9:30 Às 11:00h	Duas vezes na semana					
Obs:						

Legenda: DI – Deficiência Intelectual

DV – Deficiência Visual

DF – Deficiência Física

SD – Síndrome de Down

HTP – Hora de trabalho produtivo

Professor(a): Vanessa Gomes Ferreira

Quantidades de alunos: _____

Obs: de 00:00 às 00:00h é o horário de almoço para todos os alunos.

ANEXO E – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente

TERMO DE COOPERAÇÃO 001/01

TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBROU O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS, ATRAVÉS DA COORDENADORIA DE APOIO AS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DOS DIREITOS CONSTITUCIONAIS DO CIDADÃO, DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE, DA POLÍCIA MILITAR E DELEGACIA GERAL DE POLÍCIA CIVIL, SEDUC E SEMED, CONSELHOS TUTELARES DA CIDADE DE MANAUS, NA FORMA ABAIXO.

FICAI – FICHA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO INFREQUENTE

1. DADOS DA ESCOLA

NOME:

ENDEREÇO.....

MUNICÍPIO:..... TELEFONE.....

REDE ESTADUAL () REDE MUNICIPAL ()

2. HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR

NOME:.....

SÉRIE:..... TURMA:..... TURNO:.....

DATA DAS FALTAS.....

NOME DO PROFESSOR:.....

ASSINATURA:..... DATA DA COMUNICAÇÃO:/...../.....

3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

DATA DE NASCIMENTO:...../...../..... NATURAL:..... ESTADO:.....

FILIAÇÃO:..... E.....

ENDEREÇO RESIDENCIAL:.....

PONTO DE REFERÊNCIA:.....

TELEFONE E ENDEREÇO DE PARENTE OU CONHECIDO:.....

4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA

DATA DE CONVOCAÇÃO DO RESPONSÁVEL:...../...../.....

PROCEDIMENTO ADOTADO:

.....

.....

DATA DE COMPARECIMENTO DO RESPONSÁVEL:...../...../.....

MOTIVOS ALEGADOS PARA AS FALTAS:

.....

.....

ENCAMINHAMENTOS FEITOS PELA ESCOLA:

.....

.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM:...../...../.....

ASSINATURA DO (A) DIRETOR (A):.....

ANEXO F – Modelo de Plano de AEE



MODELO DO PARA PLANO DE AEE (Anexo 4)

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno: _____
 Idade: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Escola: _____
 Professor do ensino regular: _____
 Professor do AEE: _____

B. PLANO DE AEE

1. Organização do atendimento:
 - Período de atendimento: de (mês) ... a (mês)...
 - Frequência (número de vezes por semana para o atendimento ao aluno):
 - Tempo de atendimento (em horas ou minutos):
 - Composição do atendimento: () individual (...) coletivo
2. Objetivos do plano:
3. Atividades a serem desenvolvidas conforme os objetivos propostos para o atendimento ao aluno
4. Seleção de materiais a serem produzidos para o uso do aluno:
 - Na Sala de Recursos e Sala de Recursos Multifuncional;
 - Na Sala Comum;
 - No Ambiente Familiar.
5. Equipamentos a serem utilizados:
6. Seleção de materiais e equipamentos que precisam ser adquiridos na sala de recursos multifuncionais.
7. Parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais.
8. Orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno para os Profissionais da escola.
9. Avaliação / Reestruturação do Plano de AEE.

D. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

- Relatório Semestral
- Relatório Final do Aluno.

ANEXO H – Carta de Anuência da SEMED

Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução do trabalho de pesquisa da mestranda **GEYSE PATTRIZZIA TEIXEIRA SADIM**, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE - UFAM, com o Projeto de Pesquisa intitulado **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS AOS EDUCANDOS COM AUTISMO NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS”**, a ser realizada nas escolas municipais indicadas pela Gerência de Educação Especial.

A mestranda deverá apresentar ao final da pesquisa o Relatório Final, com registro fotográfico, das atividades realizadas, 30 dias após o término do trabalho de pesquisa.

Manaus, 15 de fevereiro de 2018.


Euzeni Araújo Trajano

Subsecretária de Gestão Educacional/SEMED