



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

ANA PAULA DA SILVA BRAGA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

MOSSORÓ-RN

2021

ANA PAULA DA SILVA BRAGA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

MOSSORÓ-RN

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586i Silva Braga, Ana Paula da
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM
UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO
DE MOSSORÓ RN. / Ana Paula da Silva Braga. -
MOSSORÓ, 2021.
137p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Educação infantil. I. Gomes Cabral Soares, Francisca Maria. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ANA PAULA DA SILVA BRAGA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Orientadora/Presidente – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim
Examinador Titular Interna – POSEDUC/UERN

Prof. Dr.^a Débora Regina de Paula Nunes
Examinador Titular Externa – UFRN

Prof.^a Dr.^a : Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro
Examinador Suplente Interna – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dr.^a Giovana Maria Belém Falcão
Examinador Suplente Externa – UECE

Aos 500 mil sonhos suspensos, conquistas canceladas, sorrisos descontínuos e famílias desfalcadas. A esperança por dias melhores nos torna dispostos a lutar.

“E a esperança não nos decepciona, porque Deus derramou seu amor em nossos corações, por meio do Espírito Santo que ele nos concedeu”.

Romanos 5:5

AGRADECIMENTOS

Resiliência, sinônimo de força, superação, resistência.

Ao meu Deus exponho toda minha gratidão, por seu amor incondicional e pelo seu impetuoso cuidado. O agradeço, pois, sempre manifestou a sua fidelidade constante em minha vida. É a essência do meu ser. Hoje sei a importância dos processos e como tornou-me resiliente.

Ao meu filho Erick, o melhor de Deus aqui na terra, reflete o amor mais puro em dias nublados e tempos chorosos, o sorriso mais sincero em tempos de adversidade e o maior eu te amo que já recebi em vida, mesmo sem ainda saber falar, seus olhos refletem toda a sua intenção. Mudou meu tempo, meu espaço, minha pesquisa e hoje falar sobre infância tem um valor ainda maior.

Ao meu esposo Celino Júnior, que nos dias de angústias soube respeitar e entender meus sentimentos. **Aos meus pais**, Maria Helena da Silva Braga e Geraldo Braga da Cunha. Vocês foram meus primeiros mestres: os professores do certo, do errado e do aprender a caminhar. Não há ciência, que possa ensinar os valores e princípios que vocês, meus pais, deixaram como herança. Essa lição, afirmo com certeza, nunca será esquecida.

Aos meus irmãos, Samoel, Daniel e Geraldo Junior. Agradeço-os pelos momentos de descontração, de alegria, de companheirismo e por sempre estarem dispostos a me ajudar. **Aos meus familiares (sobrinhos, cunhadas)** pelos incentivos, orações, pelos votos sinceros. Vocês fazem parte dessa conquista.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e ao Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC, por me oportunizar um aperfeiçoamento gratuito e de excelência.

A minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Gomes Cabral Soares, pelo companheirismo, pela compreensão, pelo carinho que foram demonstrados nas orientações deste estudo, por confiar na minha capacidade, pela amizade, cuidado e, sobretudo, sua paciência em todos os momentos. Muito obrigada!

A Banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim, Prof. Dr.^a Débora Regina de Paula Nunes, Prof.^a Dr.^a Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro e a Prof.^a Dr.^a Giovana Maria Belém Falcão, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. Sou extremamente grata.

Aos professores do POSEDUC, pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

Aos colegas de turma, por cada etapa vencida, pelos saberes e experiências compartilhados durante esse processo, e mesmo em meio a desolação dos dias, estamos conseguindo vencer e sobreviver.

Desejo igualmente agradecer as minhas colegas de sala e amigas da vida, **Andressa Montenegro e Luiza Holanda**, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

A **Secretaria Municipal de Educação – SME**, pela oportunidade de aproximação dos dados e documentos do município. A **Leilimar**, por mediar esse processo, aqui externo minha gratidão.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento.

*“Eu te louvo porque me fizeste de modo especial e admirável. Tuas obras são maravilhosas! Digo isso com convicção”
Salmos 139:14*

RESUMO

A pesquisa, com base em uma perspectiva inclusiva e com o olhar direcionado aos alunos com TEA na educação infantil, teve como objetivo analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN. Para tanto, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados foram: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V), Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, CID-11), Whitman (2015), Brites, Brites (2019), que discutem sobre o TEA, sua trajetória e características. Em relação à educação infantil, Kramer (1999), Lencval (2018), (Arribas, 2004) e Bassedas; Huguet; Solé (1999), que abordam sobre a importância da infância, a criança como cidadã e a participação da família no processo educativo. Sobre a inclusão escolar, Mantoan, Prieto (2006), Guimarães; Filho (2012), Tardif (2012), corrobora sobre práticas pedagógicas com olhos à plena inclusão escolar. Aporte documental que orienta sobre a organização e estruturação dos espaços. No percurso metodológico Triviños (1987), Minayo (2002) sobre a pesquisa qualitativa, Yin (2001) sobre o estudo de caso. Os procedimentos metodológicos utilizados para obter informações sobre o objeto de estudo foram os documentos e dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação-SME. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise Textual Discursiva, guiada pelas contribuições de Moraes e Galiazzi (2007) e Medeiros (2019). Neste estudo, três unidades de análise foram estabelecidas, cada unidade desencadeou categorias específicas ao objeto proposto. A primeira unidade, explana o que o PME propõe sobre educação especial e inclusiva, uma visão vinculada desde a acessibilidade à inclusão no ensino regular. Na segunda unidade, buscamos entender como acontece o processo e quais critérios são utilizados para compor a seleção do professor auxiliar e a importância de sua atuação. A última unidade, elucida sobre as matrículas dos alunos com autismo e a crescente procura na educação infantil. Por meio das proposições do estudo, o aporte documental e os dados utilizados, falaram de diferentes formas sobre a inclusão e seus desafios. O desafio acontece desde a acessibilidade, perpassa pela contratação do professor auxiliar, que no caso da rede municipal são estagiários e se estende ao AEE dos alunos com TEA. As interrogações que afloraram durante o percurso nos possibilitam uma reflexão acerca da concepção da inclusão respaldada no respeito à infância e a criança como sujeito e cidadão de direitos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação infantil.

ABSTRACT

The research, based on an inclusive perspective and with the look directed to students with TEA in early childhood education, aimed to analyze how the inclusion of students with autism in Child Education Units in the city of Mossoró/RN. Therefore, the theoretical and methodological references used were: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V), International Classification of Diseases and Related Health Problems (CID-10, CID-11), Whitman (2015), Brites, Brites (2019), who discuss the TEA, its trajectory and characteristics. In relation to early childhood education, Kramer (1999), Lerval (2018), (Arribas, 2004) and Bassedas; Huguet; Solé (1999), who address the importance of childhood, the child as a citizen and the basic participation of the family in the educational process. On school inclusion, Mantoan, Prieto (2006), Guimarães; Filho (2012), Tardif (2012), corroborates pedagogical practices with an eye to full school inclusion. The documental contribution that guides the organization and structuring of spaces. In the methodological path Triviños (1987), Minayo (2002) on qualitative research, Yin (2001) on the case study. The methodological procedures used for data collection were documents and data made available by the Municipal Education Secretariat-SME. For data analysis, we used the Discursive Textual Analysis technique, guided by the contributions of Moraes and Galiazzi (2007) and Medeiros (2019). In this study, three units of analysis were established, each unit triggering specific categories to the proposed object. The first unit explains what the PME proposes about special and inclusive education, a vision linked from accessibility to inclusion in regular education. The second unit seeks to understand how the process takes place and which criteria are used to compose the selection of auxiliary teachers, as well as the importance of their performance. The last unit elucidates the enrollment of students with autism and the growing demand for early childhood education. Through the study propositions, the documental contribution and the data used, they spoke in different ways about inclusion and its challenges. The challenge comes from accessibility, permeates the contraction of the auxiliary teacher, who in the case of the municipal network are interns and extends to the AEE of students with TEA. The questions that surfaced along the way allow us to reflect on the concept of inclusion supported by respect for childhood and the child as a subject and citizen of rights.

Keywords: School inclusion. Autistic Spectrum Disorder. child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vivências na disciplina de Educação Especial, curso Pedagogia UERN, ano 2013.....	24
Figura 2 – Jogo do rosto divertido.....	25
Figura 3 – Números e quantidades.....	26
Figura 4 – Projeto Compreender para incluir, abril mês da conscientização do autismo....	28
Figura 5 – Questionários aplicados durante o projeto.....	28
Figura 6 – Organograma que apresenta os estudos selecionados a serem analisados.....	42
Figura 7 – Sinais principais e secundários do TEA segundo Brites, Brites (2019).....	57
Figura 8 – Ações educativas baseadas em Bassedas; Huguet; Solé (1999)	62
Figura 9 – Mapa do estado do Rio Grande do Norte.....	69
Figura 10 – Processos da Análise textual discursiva	85
Figura 11 – Organograma do trajeto da análise de dados	86
Figura 12 – Roda de conversa sobre autismo na Escola Municipal Izabel Fernandes	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do que é ciência, metodologia, método e pesquisa.

77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A trajetória da Constituição Federal.....	31
Gráfico 2 – A demanda da matrícula nas Redes de Ensino do Estado do RN.....	37
Gráfico 3 – Número de trabalhos publicados por ano.....	43
Gráfico 4 – Formato de Publicação dos 28 Artigos Analisados.....	44
Gráfico 5 – Tipo de Delineamento de Pesquisa	45
Gráfico 6 – Participantes Envolvidos nos Estudos Analisados.....	46
Gráfico 7 – Região do Brasil onde os Estudos foram desenvolvidos.....	46
Gráfico 8 – Matrículas na Educação Infantil (2005-2018).....	71
Gráfico 9 – Matrícula na Rede Municipal de ensino.....	101
Gráfico 10 – Matrícula no AEE da Rede Municipal	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de gravidade para o TEA.....	54
Tabela 2 – Educação por hábitos com base em Arribas (2004).....	61
Tabela 3 – Saberes dos professores segundo Tardif.....	67
Tabela 4 – Número de Unidades de Educação Infantil em 2020	70
Tabela 5 – Estratégias de Pesquisa com base em Yin (2001).....	78
Tabela 6 – Documentos como fonte de evidência.....	79
Tabela 7 – Componentes do Projeto.....	81
Tabela 8 – Diretrizes presentes no PNE.....	88
Tabela 9 – Etapas para contratação de estagiários.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertacoes
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças, uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos
CID	Código Internacional das Doenças
COVID-19	Corona Vírus
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DSM-5	Manual Estatístico e Diagnóstico de Doenças Mentais, 5ª edição
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5. ^a edição
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PC	Paralisia cerebral
PEI	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

RN	Rio Grande do Norte
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A CRIANÇA COM AUTISMO CHEGA A UEI: A INCLUSÃO COMEÇA!.....	18
CAPÍTULO I - A CAIXA DE FERRAMENTAS: CONTEMPLANDO O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO	21
1.1.CAMINHOS POSSÍVEIS: DO ENCONTRO À VIVÊNCIA	23
1.2.EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, DIREITO DE TODOS: PERMITINDO RE/CONHECER O VIVIDO	30
1.3.MIRANDO O ALICERCE: UM DELEITE NOS DOCUMENTOS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ	35
1.4.USANDO AS FERRAMENTAS CIENTÍFICAS: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DIZERES DA LITERATURA	39
CAPÍTULO II - ARTE DE OUVIR: ESCUTANDO OS SONS DA HISTÓRIA	51
2.1.AUTISMO: OUVINDO OS SONS DA SUA CONSTRUÇÃO	53
2.2.EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO A ESCUTA DA JORNADA.....	59
2.3.INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DA ESCUTA	64
2.4.A COMPOSIÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO: RELATO DO PESQUISADOR	68
CAPÍTULO III: ARTE DE SENTIR: UM ESTUDO DE CASO ÚNICO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, INCERTEZAS E VALORES DOS SABERES	74
3.1.CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PASSOS INICIAIS	76
3.2.AFUNILANDO O ESTUDO DE CASO	80
3.3.DIALOGANDO COM OS DADOS: SENTINDO OS SUJEITOS ATRAVÉS DA ESCRITA	85
3.3.1. Identificando como se dá a Educação Especial e Inclusiva no Município de Mossoró/RN expressa no Plano Municipal de Educação	87
3.3.2. A importância do professor auxiliar para a rotina e a prática pedagógica com alunos com deficiência e como o Município estabelece a seleção desse profissional	93
3.3.3. Há uma rotina para alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado - AEE?	98
3.4.ESTUDO DE CASO ÚNICO: UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MOSSORÓ	105
PARA TERMINAR: O INFINITO NA PALMA DA MÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

A CRIANÇA COM AUTISMO CHEGA A UEI: A INCLUSÃO COMEÇA!

A instituição escolar como base da nossa comunidade social, por Lei e dever do Estado, deve garantir a educação a todos. Para tanto, a inclusão precisa ser pensada e implementada desde a educação infantil, considerada uma das etapas mais importantes da formação do indivíduo. Nesse sentido, o interesse pela pesquisa surge em virtude das experiências vivenciadas desde a graduação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especificamente no 8º período e em um estágio não-obrigatório na educação infantil, em uma escola privada, quando nos deparamos com a realidade da matrícula do aluno com autismo. Logo após, o ingresso como professora na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, especialmente na cidade de Mossoró-RN, despertou mais o interesse pelos estudos em relação à inclusão de alunos com autismo.

Diante do exposto, objetivamos analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN, no que se refere à inclusão de alunos com TEA e como desenvolve-se essa ação. Os objetivos específicos visam identificar como se dá a Educação Especial e Inclusiva no Município de Mossoró/RN através do Plano Municipal de Educação; Analisar a importância do professor auxiliar para a rotina e a prática pedagógica com alunos com deficiência e como o Município estabelece a seleção desse profissional; Identificar se há uma rotina para alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Por essa razão dividimos o estudo em três capítulos no qual buscaremos atingir os objetivos específicos acima citados, para assim conseguirmos alcançar o objetivo geral. Os capítulos estão nomeados com base na obra de Rubem Alves “Educação dos sentidos”, trazendo e afluando novos olhares e perspectivas para o ato de educar. O primeiro capítulo intitulado “A caixa de ferramentas: contemplando o início da construção” A ferramenta utilizada no decorrer deste capítulo é o olhar, ou, a arte de ver, uma arte que nos possibilita construir tantas outras ferramentas. O tópico Caminhos possíveis: do encontro à vivência, está voltado para o enlace entre a pesquisadora e o objeto de estudo. Surgindo desde a graduação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e perpassando pela vivência em um estágio não obrigatório. Relata as experiências e indagações que emergiram após esse encontro, nos levando a mergulhar cada vez mais na importância do saber e entender a inclusão.

A Educação e inclusão, direito de todos: Permitindo re/conhecer o vivido, vem tecendo uma contextualização histórica da educação especial, primordialmente, citando algumas referências documentais como a Constituição Federal que desde 1934 já vislumbrava uma educação para todos. Caminha também, pela Declaração de Salamanca, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No tópico Mirando o alicerce: Um deleite nos documentos que embasam a educação infantil do município de Mossoró, fomentamos as contribuições da BNCC com os direitos, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento na educação infantil, a contribuição do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil, como também, a Resolução Nº 01/2017 – CME, de 16 de março de 2017, do Conselho Municipal de Educação de Mossoró, que apresenta a proposta curricular municipal para a educação infantil, baseando-se na Lei de Diretrizes e Base (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Por último, o tópico Usando as ferramentas científicas: A inclusão de alunos com autismo na educação infantil, dizeres da literatura, a busca foi para identificar o que a literatura nacional tem produzido sobre a inclusão de alunos com autismo no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, foi elaborada uma revisão da literatura na busca de uma melhor compreensão do assunto e sua resultância na sociedade.

O segundo capítulo, “Arte de ouvir: escutando os sons da história”, nos permite trilhar, durante esse capítulo, no tópico Autismo: ouvindo os sons da sua construção, apontando um pouco sobre a trajetória do TEA, e que, atualmente o transtorno tem sido bastante abordado e discutido de diferentes formas em todo corpo social. Vale evidenciar a evolução do diagnóstico do autismo, tendo como referência os manuais diagnósticos DSM e CID. A Educação Infantil: Compartilhando a escuta da jornada, evidencia que a criança necessita ser vista e ouvida como cidadã que é e de direitos. Nesse viés vem a infância e suas contribuições para a vida, ela consiste em momentos, experiências, em uma etapa da vida de extrema importância, na qual o sujeito está formando sua personalidade, seu eu. Por tanto, regozijar na escuta das crianças, suas necessidades e perspectivas torna a educação infantil ainda mais valorosa aos nossos olhos.

Sobre Inclusão escolar: o desafio da escuta, vem ponderar o desafio que é a escuta da inclusão, pois, muito se discute sobre, mas pouco se executa. Nesse viés, almejamos também por práticas pedagógicas com olhos à plena inclusão escolar (MANTOAN, PRIETO, 2006). Nesse sentido, o que se tem visto é que a inclusão escolar

tem sido mal compreendida, pois, resumem a uma modificação estrutural, porém, o corpo docente, equipe pedagógica e demais funcionários da escola não modificam suas práticas. E por último, A composição do município pesquisado: relato do pesquisador, vem apresentar o lócus da pesquisa, desde informações gerais do município, como também, afunilando para os aspectos organizacionais da educação. Nessa ótica, sobre a educação municipal, é pertinente ponderar sua relevância a esse itinerário. Reportar aos aspectos organizacionais é de extrema importância à medida que buscamos uma prática inclusiva e de qualidade.

O terceiro e último capítulo, “Arte de sentir: um estudo de caso único sobre a inclusão de alunos com autismo no município de Mossoró-RN, incertezas e valores dos saberes” nele utilizamos a ferramenta do sentir. O tópico Caminho Metodológico da Pesquisa: Passos Iniciais, vem apresentar a metodologia traçada, desde a pesquisa qualitativa até a delimitação do estudo de caso, com a análise dos dados.

O Tópico Afunilando o Estudo de Caso, aborda e detalha a proposição do estudo, como também elucida sobre a análise textual discursiva. No tópico Dialogando com os dados: Sentindo os sujeitos através da escrita, discorre sobre três unidades de análises e para cada uma, foram estruturadas algumas categorias, explanando também o processo de interpretação dos dados analisados, à vista a clarificar de forma concisa e coerente as proposições elencadas. O último tópico intitulado como, Estudo de Caso Único: Um olhar sobre os sujeitos na Educação Infantil de Mossoró, expõe a minuta do estudo de caso, relatando brevemente a pesquisa realizada no município. Uma das principais pretensões com este estudo de caso é aflorar o debate, o desejo e anseio por uma educação de qualidade partindo da tenra idade.

Seguidamente, “Para terminar: o infinito na palma da mão” elenca os vislumbres brotados ao longo da jornada. Desse modo, corroboramos os caminhos possíveis e evidenciamos o anseio pela inclusão plena, considerando o aluno e não sua deficiência, para assim, entendermos que a inclusão ensina a voar.

1A CAIXA DE FERRAMENTAS: CONTEMPLANDO O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO



(Desenho representando um círculo com vários carros dentro. Quantas ferramentas essa criança precisou usar? De fato, nunca saberemos, mas a arte de ver e a arte de pensar são evidentes em sua obra. Criança com autismo, 5 anos e estudante de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró)

CAPÍTULO I - A CAIXA DE FERRAMENTAS: CONTEMPLANDO O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO

Todos temos nossas caixas de ferramentas, são esses instrumentos que nos auxiliam a resolver nossos problemas e cada um tem as ferramentas que necessitam. Segundo Rubem Alves, a ciência é uma enorme caixa de ferramentas, na qual armazenamos nosso conhecimento e absorvamos tantos outros.

Pensar em pesquisa é preparar todos os utensílios necessários para o processo. É estar preparado para imprevistos e utilizar ferramentas (coirngas) que, muitas vezes, achamos não ser úteis. É planejar, é preparar, é executar.

A ciência e a pesquisa andam de mãos dadas, dedos entrelaçados. Planejar a pesquisa, sua abordagem teórica, metodológica e análise, necessita urgentemente dos instrumentos que a ciência nos propõe conhecer para usá-las. De nada adianta ter uma caixa de ferramentas recheada e não saber fazer bom uso. Pois, a arte de pensar é a ponte para o desconhecido (ALVES, 2018).

Este capítulo irá utilizar a arte de ver como ferramenta. Transpassa pelo encontro entre a pesquisadora e o objeto de estudo, perpassa pela contextualização histórica da educação especial, fomenta sobre os documentos que fundamentam a educação infantil do nosso município e finaliza com uma revisão de literatura sobre inclusão de alunos com autismo na educação infantil e o que tem sido abordado e discutido sobre a temática.

Agora, aprecie o trabalho ouvindo também uma bela música, basta seguir as orientações ao lado do código.



Faça a leitura do código QR
Abra o aplicativo leitor de QR ou a
câmera de seu smartphone;
Aponte-o para o código QR.
Independentemente do ângulo da
câmera,
você deve conseguir receber as
informações necessárias;
Os dados serão instantaneamente
mostrados na tela, aprecie a música.

1.1 Caminhos possíveis: Do encontro à vivência

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas. Olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento É aquilo que nunca antes eu tinha visto, e eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial Que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do Mundo...
(ALBERTO CAEIRO, 1993)

Uma criança de três anos diagnosticada com TEA, em um quadro severo, que chamaremos de Pedro, estuda em uma escola regular. Anteriormente, fora uma criança não verbal, com rara interação social e que se autoagredia. Alguns diziam que o grau de autismo dele era alto, que não poderia estar ali. Porém, seus pais, principalmente sua mãe, não enxergavam dessa forma e nem suas professoras. Angústias e choros eram constantes entre as duas professoras da sala. Era o primeiro aluno com autismo em uma turma de 24 alunos com faixa etária de três anos, e às professoras, sem conhecimentos sobre o transtorno. “Educação inclusiva” foi o que pensaram. Partiram então para buscas sobre o assunto, sugestão de atividades pedagógicas, construção de uma rotina, que progredia e também regredia. Desafios, inúmeros, mas o sorriso da família ao ouvir a primeira palavra de Pedro, no finalzinho do ano letivo, as lágrimas das professoras ao perceberem a rotina estruturada e a participação dele, sem mais autoagressão, e mais que isso, momentos raros, como os momentos de brincadeiras coletivas e de interação. Hoje seu “grau severo” está lá, no passado. Pedro é chamado pelo nome, colegas o defende com unhas e dentes e ele, Pedro, continua na sala regular aprendendo com os demais colegas da mesma idade. Inclusão, direito de todos.

Essa é a história de Pedro. De fato, nem todas são assim. Muitos casos vêm de encontro com a nossa capacidade e esperança. Porém, o fazer pedagógico sempre terá seu progresso. Parafraseando Cunha (2018), [. . .] não acreditamos em uma educação infértil, mas numa educação perseverante e capaz.

Dessa forma, o caminhar de uma pesquisa sempre tem seu ponto inicial. Parte do encontro, parte do olhar, esse olhar não se refere a única função de enxergar, mas, a indagar, refletir e entender o outro, como a arte de ver, e esta, deveria ser a primeira função da educação (ALVES, 2018). A arte de ver, como a primeira ferramenta utilizada,

possibilitou o nosso encontro, pesquisadora e objeto de estudo. Então, o interesse pela pesquisa surge em virtude das experiências vivenciadas desde a graduação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especificamente no 8º período, quando cursamos a disciplina de educação especial, componente curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERN.

Figura 1 – Vivências na disciplina de Educação Especial, curso Pedagogia UERN, ano 2013.



Fonte: Cedida pela autora

O encontro com a Universidade nos proporcionou uma avalanche de sentimentos, desde o prazer do novo a própria incapacidade de mudar as coisas. A figura 1, representa um desses momentos, um período de prazer, de poder construir e contribuir de alguma forma para a aprendizagem de alguém, dessa forma, passamos a objetivar e refletir sobre cada recurso e atividade planejada. Mais uma vez vem as ferramentas que utilizamos e seus significados, planejar é essencial ao fazer pedagógico, e que missão a nossa, uma ação humanizada. Esta imagem representa um momento de socialização dos recursos pedagógicos inclusivos, que foram construídos anteriormente na disciplina de Educação Especial no segundo semestre de 2013. Durante as aulas despontaram várias inquietações, porém, foi em um estágio não-obrigatório na educação infantil, em uma escola privada,

que nos deparamos com a realidade da matrícula do aluno com autismo.

Decerto, um dos principais pilares da inclusão escolar é a universalização do ensino, destacamos a escola como a instituição formadora, porém, ainda é visível uma disparidade entre o que se propõem e o que se atinge (MANTOAN, PRIETO, 2006). Ponderar a inclusão, a participação ativa e a socialização do aluno vão de encontro a um currículo bem pensado, as práticas e recursos pedagógicos bem estruturados.

Nesse viés, é importante destacar o brincar na educação infantil como parte do processo. Brincadeiras, recursos e jogos pedagógicos bem explorados desenvolvem habilidades, competências, imaginação e a interação, elementos extremamente importantes para construção do ser. Para Antunes (2004, p. 32) “Brinquedos caros e professores despreparados constituem equação que agride os fundamentos da aprendizagem e “[...] atiram pela escada abaixo” todos os estudos e todos os progressos sobre a arte de brincar e o desafio de aprender”.

Partindo da premissa do aprender brincando, passamos a refletir sobre recursos pedagógicos que pudessem ser manipulados e explorados por toda a turma. Desse modo, a figura 2 abaixo, representa um recurso que explora a percepção de si, expressões faciais, sentimentos e sensações por meio dessas expressões. O recurso foi utilizado em uma turma da educação infantil, com alunos de três anos e pensado para explorar semelhanças e diferenças entre os sujeitos. Cada criança, após olhar-se no espelho, iria montar como percebia a si e compreendia seu próprio rosto. Nesse sentido, parafraseando Rubem Alves (2018) [. . .] o ato de ver não é algo natural, é preciso ser aprendido, e que a primeira função da educação, de fato, seria ensinar a ver. Com efeito, instigar na criança o ato de ver no seu mais real e complexo sentido, um olhar crítico e reflexivo.

Figura 2 – Jogo do rosto divertido.



Fonte: Cedida pela autora

A figura seguinte, representa outro recurso utilizado. Objetivando identificar e relacionar números e quantidades, como também, formas e cores. A proposta da atividade era de ser realizada em dupla, buscando intensificar a interação, o respeito e fortalecendo laços de amizade.

Figura 3 – Números e quantidades.



Fonte: Cedida pela autora

Estas duas atividades fixadas representam atividades coletivas e realizadas com toda a turma. Foram planejadas por professoras que buscavam a inclusão de um aluno

com autismo, porém, não almejavam trabalhar com metodologias ou recursos diferentes, embora o objetivo muitas vezes o fosse. Antunes (2004, p. 31) elucida que, [...] organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda”.

De fato, o quem vem a ser a **Inclusão**? Para Sofia Freire (2008, p. 5)

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Promover a inclusão de um aluno com autismo sem um projeto pedagógico voltado para inclusão, sem professores capacitados e principalmente na educação infantil, foi um grande desafio, pois tentava-se adaptar o aluno a uma nova comunidade. Porém, os próprios professores não eram adaptados.

Diante das inquietações em relação à inclusão no campo educacional e através de relatos de colegas que atuam nas Unidades de Educação Infantil (UEI), no município de Mossoró-RN, foi intensificada a ideia de buscar, para os alunos com autismo, uma inclusão mais efetiva, e, mais que isso, que a equipe escolar promovesse essa inclusão de forma espontânea. Diante dos relatos e da própria experiência na rede privada, percebemos que os alunos eram integrados à sala de aula, que no que lhe concerne, já estavam no limite de alunos por turma, os professores muitas vezes sem conhecimentos sobre a síndrome e sem condições de prestar a devida atenção ao aluno, esses são alguns dos desafios antagônicos advindos de uma proposta de Lei que postula “igualdade a todos”.

Tempos depois, o ingresso como professora na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Mossoró-RN, despertou ainda mais o interesse pelos estudos em relação à inclusão de alunos com autismo, pois, por estar na docência em uma escola pública como professora de Educação Especial e acompanhar um aluno com autismo, afluíram o interesse em conhecer também como essa inclusão de fato acontece na rede municipal. Destacando que o Rio Grande do Norte é pioneiro¹ na atuação e legitimação da política de contratação de professores de educação especial.

¹ Desde abril de 2016, o Estado do RN dispõe do cargo de Professor de Educação Especial, segundo a Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC.

Figura 4 – Projeto Compreender para incluir, abril mês da conscientização do autismo



Fonte: Cedida pela autora

A figura acima representa o projeto Compreender para Incluir, desenvolvido no mês de abril de 2019 e foi realizado por nós em uma escola pública estadual. Na ocasião aconteceram visitas às salas de aula com o intuito de conversar um pouco sobre autismo, realização de questionários, como também, um mural com informações diárias de pessoas com autismo no mundo. O projeto teve grande aceitação e interesse dos demais alunos e da equipe pedagógica. Desse modo, abrindo caminhos para discussões sobre a educação inclusiva que acontecem até hoje. Com respostas de questionários, a escola conseguiu vislumbrar dúvidas e pensamentos dos alunos sobre a temática, tornando a conversa sobre a inclusão e ações de inclusão cada vez mais fluidas. A exemplo disso, a figura 5 expõe dois questionários respondidos por alunos.

Figura 5 – Questionários utilizados durante o projeto.

Você sabe o que é autismo? () Sim (X) Não

Você conhece alguém com autismo? () Sim (X) Não

Na sua opinião, o que podemos fazer para a inclusão das pessoas com autismo na escola? Parquetar como esse, falarem sobre o assunto, e várias outras curiosidades e ensinar a respeito o sujeito como saber lidar com pessoas que tem autismo.

Você sabe o que é autismo? (X) Sim () Não

Você conhece alguém com autismo? (X) Sim () Não

Na sua opinião, o que podemos fazer para a inclusão das pessoas com autismo na escola? Conscientização em escolas, propagandas no T.V. para facilitar a identificação de um autista e atividades sociais na escola para facilitar o convívio.

Fonte: Cedida pela autora

Nesse enfoque, este estudo busca responder a seguinte questão: Como as Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN pensam sobre a inclusão de alunos com autismo? De modo a conhecer o que o município compreende por educação especial e inclusiva através do Plano Municipal de Educação, como também, a importância de profissionais capacitados e buscantes pela igualdade de acesso e permanência na escola de todos e para todos.

Como objetivo, *analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN*, e os objetivos específicos visam em, *identificar como se dá a Educação Especial e Inclusiva no Município de Mossoró/RN através do Plano Municipal de Educação;*

Analisar a importância do professor auxiliar para a rotina e a prática pedagógica com alunos com deficiência e como o Município estabelece a seleção desse profissional;

Identificar se há uma rotina para alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Por vezes fazemos menção a “rotina” e, com base em Barbosa (2006, p.35), reverbera que uma rotina bem pensada e estruturada é um instrumento facilitador da aprendizagem, pois possibilita a independência, autonomia e ainda incita a socialização. Nessa conjuntura, foram solicitados o Plano Municipal de Educação e alguns dados estatísticos junto à Secretaria Municipal De Educação – SME e Divisão De Educação Especial – DIEESP, para a concretização do estudo.

O estudo é pertinente, ainda, para que os profissionais de Unidades de Educação

Infantil, re/pensem a importância da inclusão na Educação Infantil e sua relação no desenvolvimento social e cognitivo da criança, com práticas eficazes para um fazer pedagógico de qualidade.

1.2 Educação e inclusão, direito de todos: permitindo re/conhecer o vivido

*Temos dois olhos. Com um contemplamos as coisas do tempo, efêmeras, que desaparecem. Com o outro contemplamos as coisas da alma, eternas, que permanecem
(ANGELUS SILESIUS)*

A democratização do ensino tem vivenciado grandes entraves no nosso sistema educacional e um dos maiores desafios é fazer valer o direito à educação dos alunos com deficiência, destacando ainda, uma educação de qualidade. Dentre esses entraves existentes encontramos o preconceito, a resistência às mudanças por parte das instituições, práticas excludentes, dentre outras.

Utilizando a ferramenta a arte de ver, fundamentamo-nos no passado revivendo e re/conhecendo fatos e conquistas que há muito tempo dizem ser de todos. Dessa forma, surge a inclusão, dando um **UPDATE**² para uma educação de qualidade e aberta a diferenças (MANTOAN, PRIETO, 2006).

Utilizando como parâmetro as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação, destacamos que;

[. . .] Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001)

Para tanto, como se conjectura a **Educação Inclusiva**? É uma educação não segregadora; educar para a diversidade; uma escola que reconhece e valoriza as diferenças; proporcionar oportunidades iguais a todos entre outros conceitos (GUIMARÃES, FILHO, 2012; CUNHA, 2018; MANTOAN, PRIETO, 2006; CARREIRA, 2014). A propósito dessas afirmações, sintetizamos a educação inclusiva com a palavra **alteridade**³ respeitando a singularidade e a diversidade de cada um.

² Palavra em inglês que significa atualização.

³ Segundo o dicionário Aurélio: Que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que

Trilhando por esse viés e rememorando o passado, a história da educação especial no Brasil tem destaque desde a década de 1970, por meio das demandas e mobilizações sociais, analogicamente, no transcorrer dessa história deparamo-nos com inúmeras imagens estabelecidas por essa construção. O direito à educação nem sempre foi direito de todos e perceber e interpretar as imagens reais dessas vivências nos faz permear ainda mais por essa abordagem. A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência (MANTOAN, PRIETO, 2006, p. 23).

É perceptível que a escola vem sofrendo modificações ao longo da história, são tendências e percepções que surgem a cada novo modelo de sociedade e que mesclam as suas ações. Para tanto, a função basilar dessa instituição é formar cidadãos. De fato, os desafios são inúmeros, e, por muitas vezes, desestimulantes, fato que compromete ainda mais um fazer eficaz. Porém, não retiramos de nosso fazer, a ação humanizada e sensível que todo profissional independente de sua atuação deveria praticar. Pensar a escola formadora de cidadãos é pensar em alunos críticos, autônomos e reflexivos.

Reiterando, a “educação como direito de todos” não é algo visto somente na Constituição Federal de 1988, porém, traçando um paralelo com esse “direito” iniciamos uma busca pelas Constituições do nosso país. Nessa perspectiva, deparamo-nos com a Constituição de 1934, Art.149 relata que:

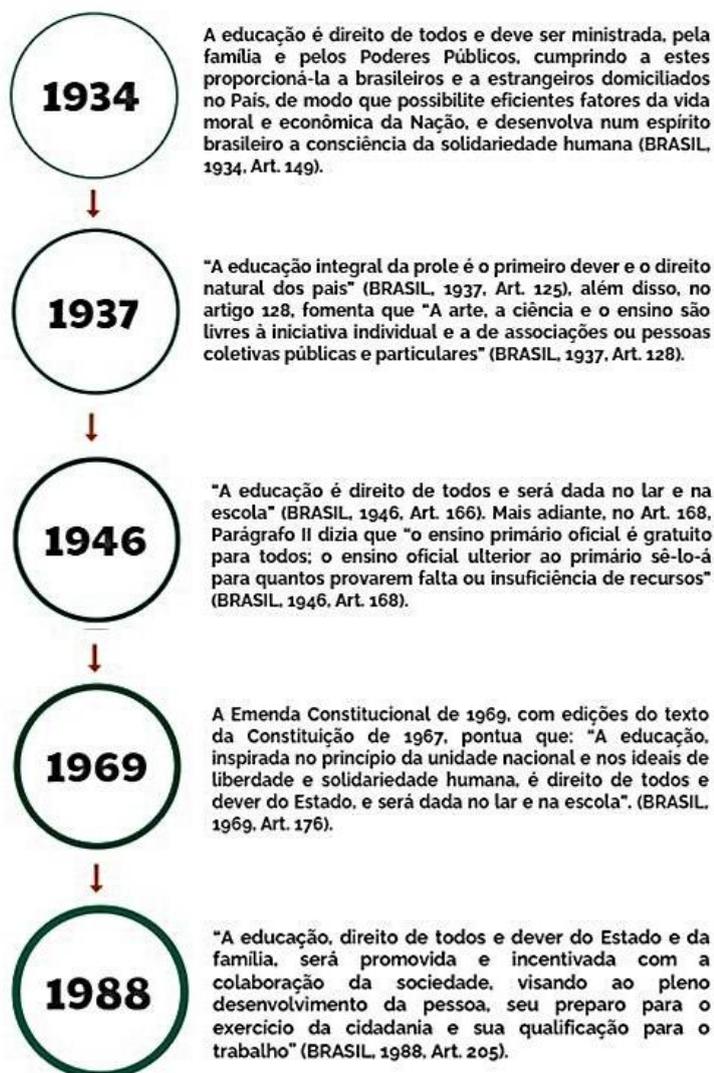
A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, Art. 149).

É inegável que esse transportar ao passado nos faz refletir que a educação como direito de todos não é recente. Embora paralela à família e sua responsabilidade legal de educar, o Estado tem sua participação. O gráfico 1 a seguir exemplifica a trajetória desse direito.

Gráfico 1 – A trajetória da Constituição Federal

enxerga o outro, como um ser distinto, diferente.

Constituição Federal



Fonte: Elaborado pela autora.

Harmonicamente, a Lei Municipal nº 2717, de 27 de dezembro de 2010, que institui a política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró fomenta que;

Art. 2º A qualidade da educação é compromisso de toda a sociedade, devendo ser trabalhada em regime de colaboração norteada por equilibrada divisão de responsabilidades, de modo a garantir gradativa evolução para um sistema de educação estável e cooperativo, de acordo com responsabilidades compartilhadas entre as instituições e atores sociais[. . .] (MOSSORÓ, 2010).

Em consonância, na busca de uma educação igualitária, principalmente para as pessoas com deficiência, procuramos compreender mais sobre a inclusão escolar, que, mesmo tendo direito perante a Lei, ainda prossegue com sua história e lutas.

Como salientado anteriormente, a instituição escolar como base da nossa comunidade social, por Lei e dever do Estado, deve garantir a educação a todos. Além disso, assegurar a inclusão e acolhida social aos alunos com deficiência. Para tanto, esta precisa ser pensada e implementada desde a educação infantil, considerada uma das etapas mais importantes da formação do indivíduo. Conforme as elucidações expostas, a Declaração de Salamanca (um marco na Educação Inclusiva), reverbera que:

[. . .] todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (BRASIL, 1994, p. 05).

Ponderar a educação especial é repensar a educação infantil e suas contribuições na formação da pessoa. Entendemos a educação infantil como uma das etapas mais importantes na formação escolar e humana, pois, é nela que inicia-se a construção do conhecimento, da autonomia e interação social.

À vista disso, a Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, explicita normas estabelecidas pelo Poder Público em busca de uma educação qualitativa e igualitária, emergindo desde a tenra idade. Em seu artigo 29 pondera que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Diante disso, vale ressaltar que a educação infantil é a aurora que permeia a educação básica, concomitante, a educação inclusiva deve estar em conformidade a essa primeira etapa. Destacamos que a educação inclusiva em menção, não trata somente de alunos com deficiência, porém, de alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem e que passem a ser vistos como sujeitos em seu processo de inserção em uma nova comunidade, a comunidade escolar.

Em consonância, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação-LDB, em seu artigo 58, corrobora a importância e direitos à Educação Especial. Diz que, “A oferta de educação especial tem início na educação infantil e continua ao longo da vida [. . .]” (BRASIL, 1996). Além disso, a própria Lei, no Art. 59, complementa que: “[...] os professores com especialização apropriada para atendimento especializado, como também, professores do ensino regular habilitados para a integração dos educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13. 146/15 aborda que,

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, Art. 27).

Afunilando ainda mais a discussão, a Lei 12.764/12 de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conjectura que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Considerando tal questão, Santos (2003) fomenta que;

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Em suma, apesar de leis e documentos comprobatórios garantirem o direito à inclusão desde a educação infantil e, mais que isso, garantir o acompanhamento de profissionais capacitados, ainda há um longo caminho a ser trilhado. É evidente que a prática não tem acompanhado os avanços da teoria e que sofrem a falta de conexão da *práxis*⁴, como Paulo Freire elucida. Portanto, não ocorrendo a inclusão como deveras

⁴ Segundo Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido, Práxis significa: a união entre teoria e prática,

almejamos. Parece, portanto, oportuno reproduzir aqui uma pequena fala de Rubem Alves (2018):

O que esses experimentos educacionais buscam, além dos saberes que porventura venham a ser aprendidos, é o desenvolvimento da capacidade de ver, de se maravilhar diante do mundo, de fazer perguntas e de pensar – sem medo de errar. . . Tenho a esperança de que esses experimentos continuem a pipocar, porque é neles que o meu coração se sente mais feliz e esperançoso (ALVES, 2018, p. 27).

Assim, a fala de Rubem Alves nos faz permear por caminhos de possibilidades, sem medo do novo, sem medo do diferente, e principalmente, sem medo de errar. Portanto, acreditamos que a inclusão escolar acontece quando o aluno não precisa se adequar a algo exposto, que todos entendem a singularidade de cada um, e mais que isso, iniciará uma inclusão quando as nossas ações estiverem pautadas no respeito à diversidade.

1.3 Mirando o alicerce: Um deleite nos documentos que embasam a educação infantil do município de Mossoró

*“Olhares, quantas coisas cabem em um olhar! É tão expressivo, é como falar.”
(Clarice Pacheco)*

A educação infantil é o início da vida escolar, e como tal, o alicerce do nosso ensino. Ponderar a educação infantil hoje, é refletir sobre socialização, interação e potencialidades a serem exploradas, desvencilhando do assistencialismo. Como alicerce, ela é a base, fundamento, para tanto deve ser vista e entendida como tal. Para Antunes (2004, P. 09-10);

Se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana, prova-se que a Educação Infantil efetivamente é tudo, mas é essencial que possamos refletir sobre como fazê-la bem e descobrir que esse fazer vai muito além de um “desejo” sincero e um “amor” pela criança.

O autor aqui não faz alusão a retirar o amor pela criança, porém, só o amor não possibilitará novas descobertas, não estimulará o desenvolvimento infantil e não permitirá

como uma ação criadora e modificadora da realidade.

o aprender “tudo”, pois, para o mesmo a educação infantil é tudo, o resto é quase nada.

Com este propósito, fizemos buscas no Censo Escolar de modo a compreender um pouco sobre a matrícula nesse segmento no nosso país. Em 2019 o total de alunos matriculados na educação infantil foi 8.972.778, cabe ressaltar que são alunos das instituições federais, estaduais, municipais e redes privadas. Afunilando a nosso município, Mossoró/RN, e somente as instituições municipais, o total de alunos matriculados foram 7.119 alunos, dando destaque a crescente demanda e procura nesse segmento.

Partido para os documentos que norteiam a Educação Infantil, deparamo-nos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando viabilizar o direito de todas as crianças à aprendizagem, dessa forma, o documento expõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. No entanto, para que aconteça tais desenvolvimentos são de extrema importância a atuação docente. A BNCC enfatiza que, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2018).

Para tanto, a BNCC apresenta a educação infantil dividida em grupos por faixa etária, sendo creche (Bebês de zero a 1 ano e 6 meses/ Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). E a pré-escola (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

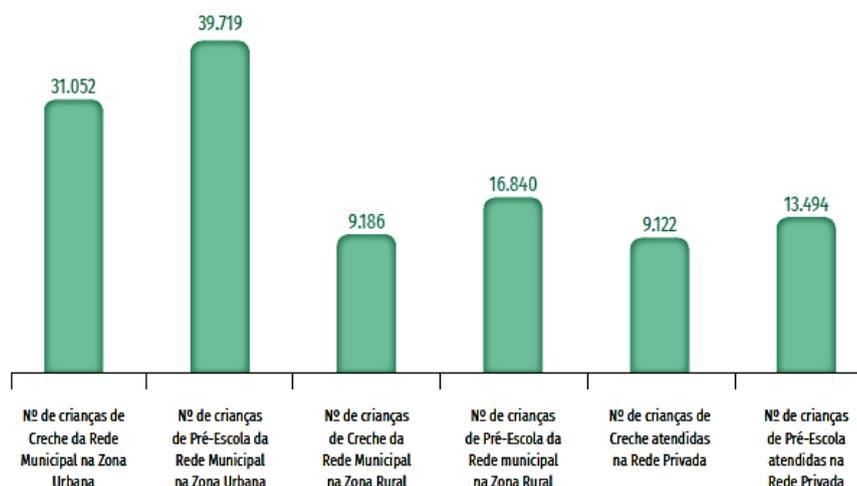
Em virtude da aprendizagem efetiva do aluno, a BNCC ainda apresenta os campos de experiências, configurando-se como objetivos de aprendizagens. Desse modo, **O eu, o outro e o nós**, reverbera sobre a importância da interação com o outro. **Corpo, gestos e movimentos**, através deste que a criança desde cedo começa a explorar objetos e espaços, **Traços, sons, cores e formas**, é por meio desse campo que a criança se apropria das artes visuais, música, dança, teatro, entre outros. **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, evidencia a importância do falar e ouvir, destacando a escuta de histórias, participação em conversas, as narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, possibilitando à criança as múltiplas linguagens.

Sob o mesmo ponto de vista, a compreensão que a BNCC nos dá é que o currículo da educação infantil deve estar pautado nas interações, brincadeiras e ludicidade, como (elementos) essenciais à vida da criança nesse momento.

A presença de uma BNCC por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Contudo, tal construção amplia as possibilidades de consolidar os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados. Depende do entendimento pelas equipes escolares das perspectivas abertas pelo instrumento legal o avanço nessa direção (ALBUQUERQUE, FELIPE, VELLINHO, 2019, P. 297).

No caminhar da construção, percorremos também o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para Educação Infantil, o mesmo traz um panorama da educação infantil no estado, tanto numa perspectiva quantitativa como qualitativa. O gráfico a seguir representa a demanda atendida nas Redes de Ensino do Estado do RN.

Gráfico 2 – A demanda da matrícula nas Redes de Ensino do Estado do RN.



Fonte: Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para Educação Infantil

Vale destacar também, a sociologia da infância trazendo uma nova perspectiva para infância. Dado o exposto, a criança passa a ser vista como um sujeito histórico, social e cultural, um cidadão de direitos, inclusive à educação. Cabe aqui um paralelo a inclusão, “Aprender a reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças são basilares e, neste cenário, a escola tem um papel essencial. E a Educação Infantil se constitui em ambiente privilegiado para a construção dessas aprendizagens”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, P.50).

É preciso pontuar também a relevância sobre a diversidade e inclusão na educação infantil que o documento aborda, mas uma vez vem a sociologia imbuída no

respeito a si e ao outro, dessa forma, destacando a importância de uma visão atenciosa para com a inclusão dos alunos nos mais diversos aspectos.

Muito se tem discutido a respeito da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, porém, é pertinente ressaltar a importância de se compreender a criança como ser inteiro. O documento que fazemos menção, traz concepções teóricas e legais que reverberam a criança como ser integrado, evidenciando o papel das propostas pedagógicas como garantia à sua acessibilidade e inclusão.

Práticas pedagógicas que possibilitem às crianças, a ampliação das potencialidades de seu desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e culturalmente pela sociedade. Convida-se ainda a compreender que as diferenças são enriquecedoras e só por meio delas a sociedade conseguirá a igualdade para todos (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, P.54).

Pode-se afirmar que o documento traz grandes reflexões para os professores do RN, para ponderar sobre suas ações e planejamentos que busquem a participação de todas as crianças, possibilitando o conhecimento sociocultural e de sua própria realidade. Como primeira etapa da educação básica, é nela também que inicia-se a construção do ser crítico.

Em virtude do que foi mencionado se faz necessário um caminhar pela Resolução N° 01/2017 – CME, de 16 de março de 2017, do Conselho Municipal de Educação de Mossoró, que apresenta a proposta curricular municipal para a educação infantil, baseando-se na Lei de Diretrizes e Base (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI).

No transcorrer do texto, a resolução deixa em evidência que por muito tempo a educação infantil do nosso município tinha caráter assistencialista, mais precisamente, até o final do século XX. O desejo por uma base curricular vem em 2010, com discussões e estudos a respeito de currículo. Porém, foi em 2013 que foram retomadas as atualizações da proposta pedagógica municipal para a educação infantil. Tal proposta baseia-se nas seguintes proposições:

Educação Infantil: Primeira etapa da Educação Básica é oferecida em creches e pré-escolas as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (art. 5º Resolução nº 5, 17 de dezembro

de 2009). Criança: Centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4º). Currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (art. 3º) (MOSSORÓ, 2017, p. 7)

Em face a esses aspectos, o texto em menção clarifica a importância e o dever dessas proposições estarem presentes ativamente nas práticas pedagógicas das instituições municipais de educação, garantindo à criança o acesso ao conhecimento e aprendizagens por apropriação, renovação e articulação do saber.

Vale destacar também que o município sancionou uma lei, a Lei Municipal 2.711/2010 que aborda o combate ao Bullying nas UEI, enfatizando o respeito à identidade e à singularidade de cada sujeito, por meio de brincadeiras, diálogos para que se estabeleça relações respeitadas. Em detrimento desse fato, é pertinente adentrar na inclusão, e o município passou a propor;

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme orienta a Lei 12.796, é oferecido em escolas polo do município, inclusive há na rede municipal, além das escolas, duas unidades de Educação Infantil que tem salas próprias de AEE que oferecem o atendimento à demanda da comunidade onde está inserida a UEI. As outras UEI que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são atendidas em salas de atendimento das escolas dos bairros que estão inseridas (MOSSORÓ, 2017, p. 8)

Em síntese, por todos os caminhos trilhados e fundamentos construídos, é notório o destaque à qualidade da educação, e para tal, o respeito, à diversidade e a inclusão. Da esfera federal à esfera municipal se postulam propostas, parâmetros para que se possibilite ao aluno a construção do seu eu, como sujeito ativo e de direitos.

1.4 Usando as ferramentas científicas: A inclusão de alunos com autismo na educação infantil, dizeres da literatura

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

(Paulo Freire)

Com vistas a identificar o que a literatura nacional tem produzido sobre a inclusão de alunos com autismo no contexto da Educação Infantil, foi elaborada uma revisão da literatura na busca de uma melhor compreensão do assunto e sua relevância na sociedade. Sobre Revisão de literatura entende-se ser, “[...] a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado” (TRENTINI, PAIM, 1999, p. 68).

Considerando os descritores “autismo” e “educação infantil”, foram incluídos estudos publicados e disponibilizados nos últimos 5 anos (de 2015 a 2019). Como critério de inclusão foram considerados apenas estudos envolvendo o Autismo e a Educação no contexto escolar e exclusão de estudos que não tratavam dessa temática.

Método da Revisão de Literatura Descritiva

Considerando a Revisão de literatura um sustentáculo metodológico na realização da pesquisa a utilizaremos como primeiro método e procedimento de modo a sondar, agrupar e sintetizar estudos que abordam a relação entre “Autismo” e “Educação Infantil”, tendo como fundamentos textos científicos alocados em bases de dados eletrônicas.

Realizamos um mapeamento bibliográfico, junto aos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório da UFRN e na *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, sobre o que tem sido escrito e discutido dos seguintes descritores: “Educação Infantil” e “Autismo”. O nosso primeiro acesso foi no dia 30.03.2020, para nos inteirarmos das plataformas, entendermos as possibilidades de pesquisas e manuseios de suas ferramentas.

No dia 31.03.2020, retomamos o acesso aos periódicos da CAPES e iniciamos a busca, acessamos o link *meu espaço* e demos seguimento a averiguação na *busca por assunto*, fomentamos elencar estudos na área da “Educação Infantil” como lócus⁵ da pesquisa. Nesse sentido, foram encontrados 7.932 arquivos, passamos então a delimitar

⁵ Espaço formativo e cenário da pesquisa.

⁶ Por ser uma temática ampla, buscamos delimitar a pesquisa em estudos mais recentes.

por: revisados por pares (5.613); corte temporal dos últimos cinco anos⁶ (2.452) e idioma português (1.581). Entendemos que é uma pesquisa significativa, porém, ainda muito ampla. Passamos então para o seguinte descritor “Autismo”, tendo encontrado 2.282 arquivos. Refinamos a busca da mesma forma da anterior, por: revisados por pares (1.634); corte temporal dos últimos cinco anos (655) e idioma português (270), tornando-se uma pesquisa, também, rica e numerosa.

Compreendemos que tanto a pesquisa da “Educação infantil” como do “Autismo” é vasta. Contudo, nosso objetivo é correlacionar os dois descritores para um indicativo de sua relevância social e acoplado em sua significância. Para tanto, continuamos na *busca por assunto*, seguidamente, utilizamos o recurso booleano “AND” e a procura com os descritores ficou: (Educação infantil) AND Autismo, demarcando o estudo. Com os descritores interligados, encontramos 146 arquivos, os quais refinamos por: revisados por pares (114); corte temporal dos últimos cinco anos (53) e idioma português (38), delimitamos ainda por tópicos: Autismo, Transtorno do Espectro Autista, Educação e Inclusão (09).

Dado o exposto, iniciamos o fiar na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e perfazemos os mesmos caminhos logrados anteriormente. No descritor “Educação Infantil” foram encontrados (5.669) arquivos. Passamos então a delimitar por: Idioma Português e Tipo de documento: dissertação e tese, total de: (5.464), com o corte temporal dos últimos cinco anos: (2.256). Passamos para o seguinte descritor “Autismo” que retornou (923) arquivos, refinamos a busca da mesma forma da anterior, por Idioma Português e Tipo de documento: dissertação e tese, total de: (888), corte temporal dos últimos cinco anos: (481). Continuamos na busca utilizando o recurso booleano “AND” e a procura com os descritores ficou: (Educação infantil) AND Autismo, demarcando o estudo. Com os descritores interligados e refinando a busca por: por Idioma: Português, Tipo de documento: dissertação e tese, corte temporal dos últimos cinco anos e Assunto: Educação Especial total de: (05).

Similarmente, no dia 15.04.2020 trilhamos o mesmo percurso de buscas no repositório Institucional da UFRN, buscando aproximar os estudos as nossas vivências locais, já que, no nosso programa POSEDUC/UERN, até então, não se tem trabalhos com essas descrições. Continuando as buscas, usamos os mesmos descritores, porém, quando fizemos a interligação dos mesmos, nenhum trabalho apareceu. Contudo, iniciamos novamente a pesquisa com a busca por: Autismo (221), seguidamente refinamos o Assunto para: Autismo, Ciências Humanas Educação (56), observamos que um dos

trabalhos estava fora do corte temporal que delimitamos, dessa forma, finalizando com (08).

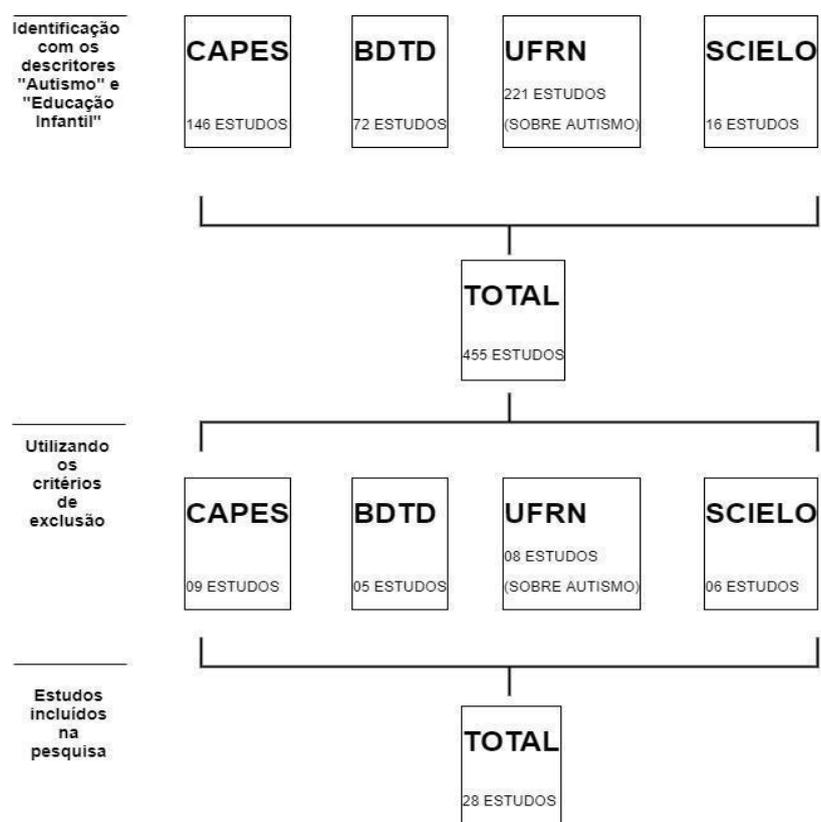
Do mesmo modo, no dia 15.04.2020 percorreremos os mesmos percursos de buscas na Scielo. No descritor “Educação Infantil” foram encontrados (1.626) arquivos, passamos então a delimitar por: Idioma Português (1.154), com o corte temporal dos últimos cinco anos: (412) e área temática: Ciências Humanas (272). Passamos para o seguinte descritor “Autismo”, neste descritor encontramos (659) arquivos, refinamos a busca da mesma forma da anterior, por Idioma Português: (338), corte temporal dos últimos cinco anos: (107) e área temática: Ciências Humanas (72). Continuamos na busca utilizando o recurso booleano “AND” e a procura com os descritores ficou: (Educação infantil) AND Autismo, demarcando o estudo. Com os descritores interligados e refinando a busca por: por Idioma: Português, corte temporal dos últimos cinco anos e área temática: Ciências Humanas (06).

De acordo com as buscas nos repositórios supracitados, nos últimos cinco anos: a média de estudos relacionados ao nosso objeto de estudo foram mais concentrados nos anos de 2015 e 2019.

Em seguida, foram lidos os títulos, palavras-chave e resumos dos estudos correlacionando com o nosso objeto de pesquisa. Após esse momento, foram identificados os artigos que apresentavam alguma relação com a proposta da nossa pesquisa. Por mais que tenhamos refinado a busca dos trabalhos, ainda nos deparamos com estudos que apresentavam propostas distintas a que buscávamos.

O processo de seleção dos estudos está apresentado na Figura 6, abaixo:

Figura 6 – Organograma que apresenta os estudos selecionados a serem analisados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Resultados da Revisão de Literatura Descritiva

Nessa revisão dos artigos, dissertações e teses selecionados, 28 pesquisas atenderam aos critérios que foram elencados para delimitar o processo, compondo a amostra de análise. Pela observação dos aspectos apresentados, debruçamo-nos na leitura dos trabalhos selecionados, extraindo os seguintes dados: título, autor/ano/tipo de publicação, referencial teórico, objetivo, local, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, participantes e resultados.

Os resultados desta pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura serão explanados em dois momentos, o primeiro consiste em uma análise quantitativa dos dados e o segundo momento uma análise qualitativa dos procedimentos e resultados dos estudos.

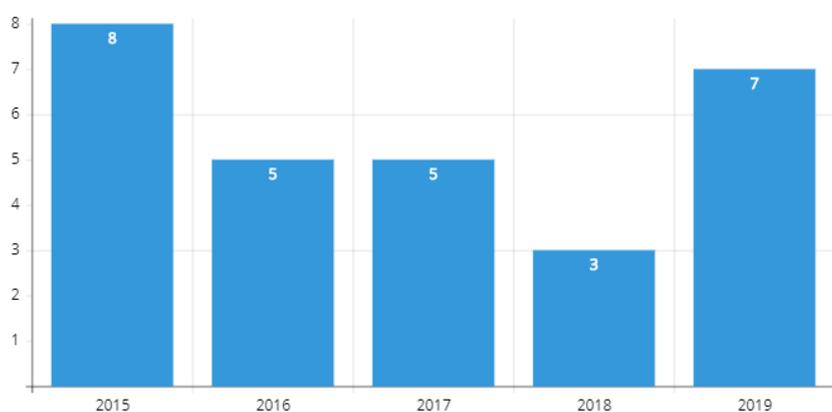
Análise quantitativa

Nesse quesito, expomos dados quantitativos em relação às pesquisas. Pensar nessa abordagem nos faz permear por caminhos ainda desconhecidos, à medida que observamos, por exemplo, a região dos trabalhos escritos. Estreitando ainda mais o

percurso, deparamo-nos com o nosso município, Mossoró, no qual não encontramos nenhuma pesquisa relacionado ao tema, primordialmente se destacamos o nosso objeto de estudo. Ponderar os quesitos quantitativos também nos leva a lugares não mensurados, como categorias de pesquisas encontrados, sujeitos participativos, entre outros, conduzindo ainda mais este estudo a relevância do pensar a inclusão.

Nesse modo, conforme elencado anteriormente, os estudos pautados no transcorrer da pesquisa são dos últimos cinco anos, de 2015 a 2019. No Gráfico 3, dos 28 trabalhos identificados nesta análise, 28,57% (08) foram publicados em 2015 e o segundo ano com maior publicação dentro dos critérios de exclusão já mencionados, foi 2019 com 25% (07) dos trabalhos. Desse modo, clarificando que a discussão sobre o tema vem retomando sua notoriedade no último ano.

Gráfico 3 – Número de trabalhos publicados por ano

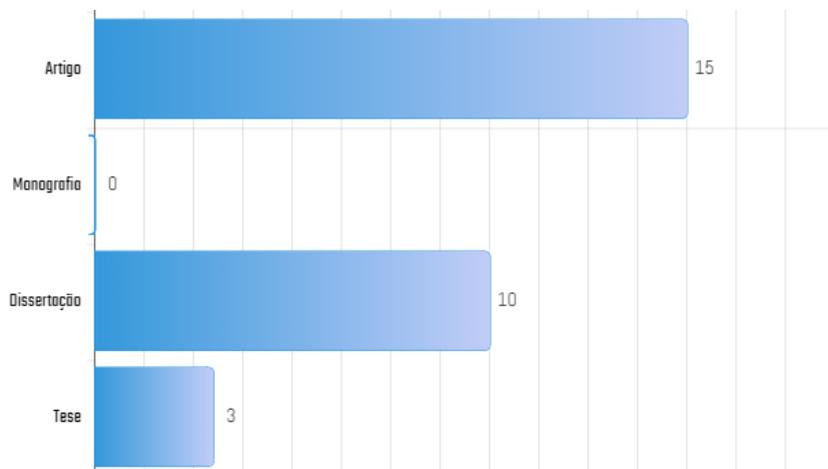


Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse íterim, dos 28 estudos, 53,57% indicaram a Educação como área de conhecimento, porém, há uma ressalva no tocante a esses trabalhos. A área da Educação tem destaque nas Dissertações e Teses; dentre os Artigos prevalecem a área da Saúde com 42,86%. Outrossim, fazendo uma breve análise das publicações dos estudos, deparamo-nos que a maior parte (53,58%) foi publicado em formato de artigo, seguido de dissertações e de teses, não são expressivos os números de estudos no formato de

monografia, como observado no Gráfico 4. Nessa abordagem, percebeu-se que na graduação não houve um aprofundamento da temática.

Gráfico 4 – Formato de Publicação dos 28 Artigos Analisados



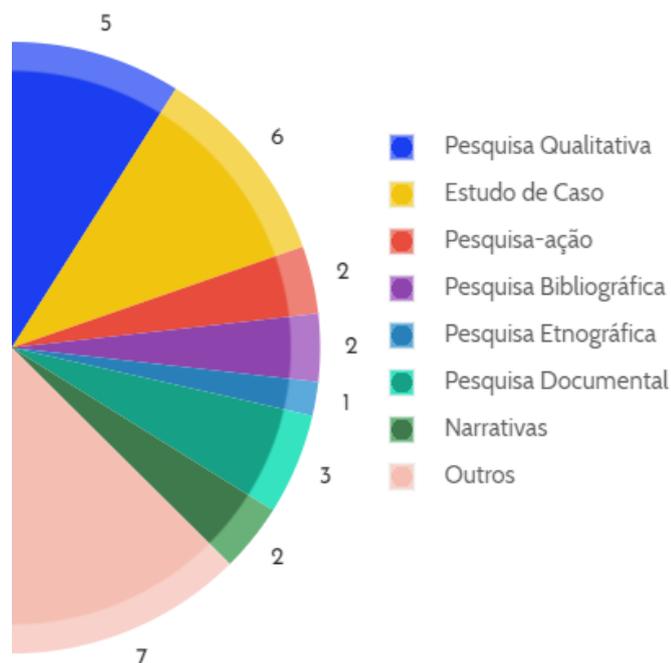
Fonte: Elaborado pelo autor.

Posterior a essa etapa, passamos a transitar nas metodologias abordadas, buscando delimitar melhor os procedimentos que foram utilizados nas intervenções. Em termos de delineamento de pesquisa, a maioria dos trabalhos apresentou uma metodologia de Estudo de Caso (21,43%).

Dentre essas 28 pesquisas, (17,86%) utilizaram a Pesquisa Qualitativa explicitamente, outras, nas entrelinhas dos seus ditos encontramos a pesquisa qualitativa. Desse modo, do total de 28 estudos, os que não apresentavam de forma alguma uma perspectiva qualitativa fora (10,72%) referente à 03 trabalhos. Para Triviños (1987), ponderar sobre a ação da pesquisa qualitativa é repensar a vida, a cultura, a experiência e o lócus formativo dos sujeitos integrantes.

Por conseguinte, entendemos que a metodologia além de refletir sobre os sujeitos participantes, também é uma fase de exploração, de definição dos instrumentos para o levantamento de dados e dos procedimentos para a análise dessas informações, buscando atingir os objetivos traçados na pesquisa. Conforme identificado no Gráfico 5.

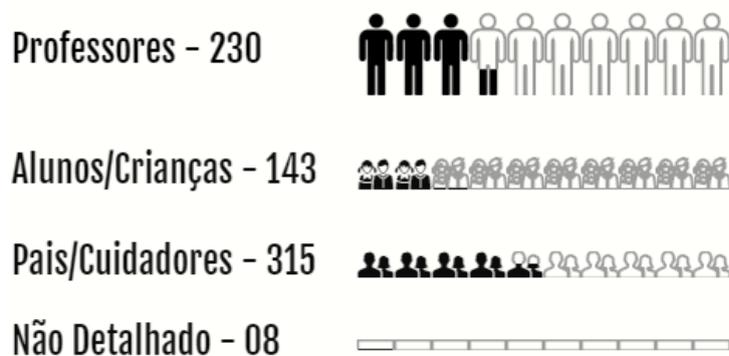
Gráfico 5 – Tipo de Delineamento de Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange à triagem dos participantes envolvidos nas pesquisas, é perceptível que, majoritariamente, foram os pais e/ou cuidadores com (45,25%), como assinalado no Gráfico 6. Interessante contemplar a diversidade de sujeitos, como também, a relação deles com o tema abordado, pontuando ainda mais a importante relação entre a família e a escola. Para Whitman (2015, p. 256), “[. . .] o envolvimento de toda a família neste processo ajuda a capacitar cada um dos seus membros, criando assim um vínculo mais estreito entre eles”.

Gráfico 6 – Participantes Envolvidos nos Estudos Analisados

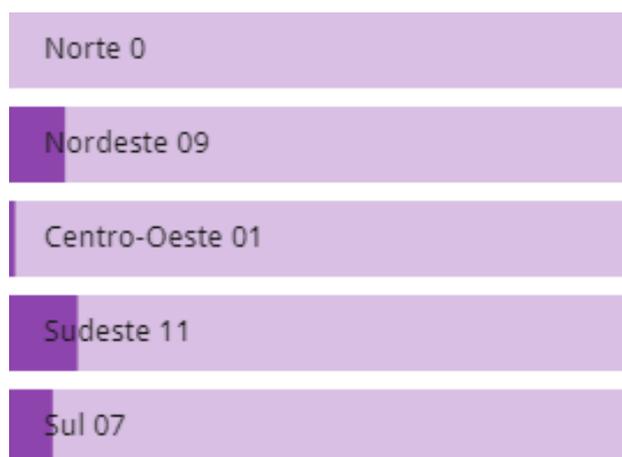


Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, o gráfico a seguir indica as regiões onde os estudos brasileiros foram

conduzidos. É visível que a maior parte dos estudos concentram-se no Sudeste com 39,29%, embora o Nordeste apresente uma porcentagem também elevada, com 32,14%, a maioria dos trabalhos, senão todos, são oriundos da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN.

Gráfico 7 – Região do Brasil onde os Estudos foram desenvolvidos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Análise qualitativa

Conforme o exposto, nove dos estudos abordados apresentaram como objeto de estudo características semelhantes, quando elucidam sobre “os desafios da prática docente para o acompanhamento de uma criança autista”, “em que condições a inclusão ocorre”, “investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, na Educação Infantil”, “o brincar de crianças autistas como um dos elementos que pode ser constituinte de uma prática pedagógica inclusiva”, “práticas de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo, na educação infantil”, “refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva” e “discutir aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos”. Logo, esse fato clarifica a relevância do nosso objeto de estudo.

Ainda convém lembrar que mesmo com objetivos distintos todos os trabalhos trazem suas contribuições para uma reflexão da temática proposta. Pensar a atuação docente e seus desafios na inclusão de crianças com autismo, a importância do brincar como elemento de inclusão escolar, a avaliação de crianças com autismo, estratégias de

ensino, aprendizagem e a atuação familiar, são elementos que pescamos para uma averiguação complementar.

No tocante à metodologia entendemos que além de refletir sobre os sujeitos participantes, também é uma fase de exploração, de definição dos instrumentos para o levantamento de dados e dos procedimentos para a análise dessas informações, buscando atingir os objetivos traçados na pesquisa. Detectou-se que dentre essas 28 pesquisas, 06 utilizaram o Estudo de Caso. Nessa perspectiva, cabe traçar um paralelo a nossa metodologia e procedimento, que também enquadra-se nesse estudo, a realização de estudo de caso que, segundo Yin (2001, p.21) “[. . .] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”.

Pelo exposto, vimos que as entrevistas, questionários e a medida observacional foram os instrumentos mais utilizados no levantamento de dados. Já em outras pesquisas, e não menos importante, o destaque está na revisão da literatura. Outro aspecto importante são os resultados que foram sondados. Desse modo, será apresentado a seguir um panorama dos resultados alcançados.

Perfazendo tal estudo, verificou-se fragilidades no que se refere à formação e prática docente, que já apresenta conhecimentos restritos sobre o tema e que há necessidade da formação continuada dos professores, sobretudo daqueles que atuam na área do autismo. Destacam a importância da realização de novos estudos. Pesquisas com este foco terão implicações para o desenvolvimento de atividades de capacitação de professores da educação infantil que trabalham com esses alunos, permitindo, assim, a construção do conhecimento, a articulação entre teoria, prática e a dissolução de mitos e distorções quanto ao desenvolvimento e à educabilidade de crianças com autismo. Como também, maior investimento na capacitação de profissionais especializados. (LUZ, 2017; MISQUIATTI, 2015; SANINI, BOSSA, 2015; ZAQUEU, 2015; MACEDO, 2019; ARAÚJO, 2016; FONSECA, 2015; SOUZA, 2019)

Efetivamente, sobre as práticas pedagógicas, acredita-se que a inclusão de alunos com autismo deve surgir das práticas escolares, mas significativas, de forma que estas não se centrem somente em conteúdos canônicos, mas contemplem produções que enlacent esses sujeitos aos outros e ao universo simbólico. Uma prática educativa transformadora exige uma crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada dos recursos e das estratégias para efetivar esses princípios. Ações mediadas, potencializando

a autonomia, ou seja, resultando também em aprendizagem mediada, desenvolvendo práticas pedagógicas mais democráticas de ensino. (GUARESCHI, 2016; NONATO, MORI, 2016; MONTE, 2015; AZEVEDO, 2017; MACÊDO, 2015; MONTEIRO, 2015).

Ponderar a educação especial é repensar a educação infantil em suas contribuições na formação do sujeito. Entendemos a educação infantil como uma das etapas mais importantes na formação, pois, é nela que inicia-se a construção do conhecimento, da autonomia e interação social.

Acerca da importância da caracterização da rotina, Fiorini, (2017) fomenta a descrição da rotina dos alunos com TEA, especificou a participação do aluno em diferentes atividades da escola no ensino infantil e os diferentes ambientes em que ocorrem, por isso, a importância de práticas favorecedoras para a aprendizagem e participação desses alunos.

A respeito do brincar no contexto educacional, deveria estar mais presente na prática educativa direcionada às crianças com o transtorno do espectro autista. O brincar como recurso educativo merece atenção e espaço no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, proporcionar uma reflexão quanto à atenção que tem sido dada a este brincar como facilitador do desenvolvimento de habilidades e competências durante a primeira infância, enfatizando que a criança com autismo pode brincar, interagir e compartilhar interesses, objetos e brincadeiras com as outras crianças, desde que haja uma intervenção pedagógica intencional e sistemática. (SANTANA, 2016; LUCISANO, 2017; CHICON, 2019).

No que se refere a presença e assistência familiar e/ou de cuidadores na vida da criança com autismo, é perceptível a magnitude do tornar-se um pai/mãe ativista “[. . .] envolve largo processo de expertise política, aprendizagem de termos médicos, técnicos, legislativos e jurídicos, no entanto, nem todos compreendem assim, por isso, é necessário entender a importância que cada genitor tem no desenvolvimento infantil e no desempenho de seus papéis parentais. Desse modo, é nítido que a instituição familiar é pouco considerada nas políticas públicas e nos projetos sociais, que persistem no assistencialismo e não percebem a família como uma unidade. Por isso, uma das maiores queixas familiares é a exclusão vivenciada por seus filhos com autismo na fase adulta, principalmente em seu processo de escolarização. (LEANDRO, LOPES, 2018; AZEVEDO, 2018; AZEVEDO, 2019; DUARTE, 2019; RIOS, 2019).

Os demais trabalhos elencados transitam por uma abordagem histórica,

elencando também sobre o autismo no Brasil segundo a mídia impressa, sinais e intervenção no autismo, como também, uma educação terapêutica. Destacando que quando se detectar sinais de autismo em um bebê ou criança pequena, trata-se de uma urgência de intervenção. (RIOS, 2015; ROSA, 2018; ROCHA, 2019; LERNER, 2016; WALTER, 2017).

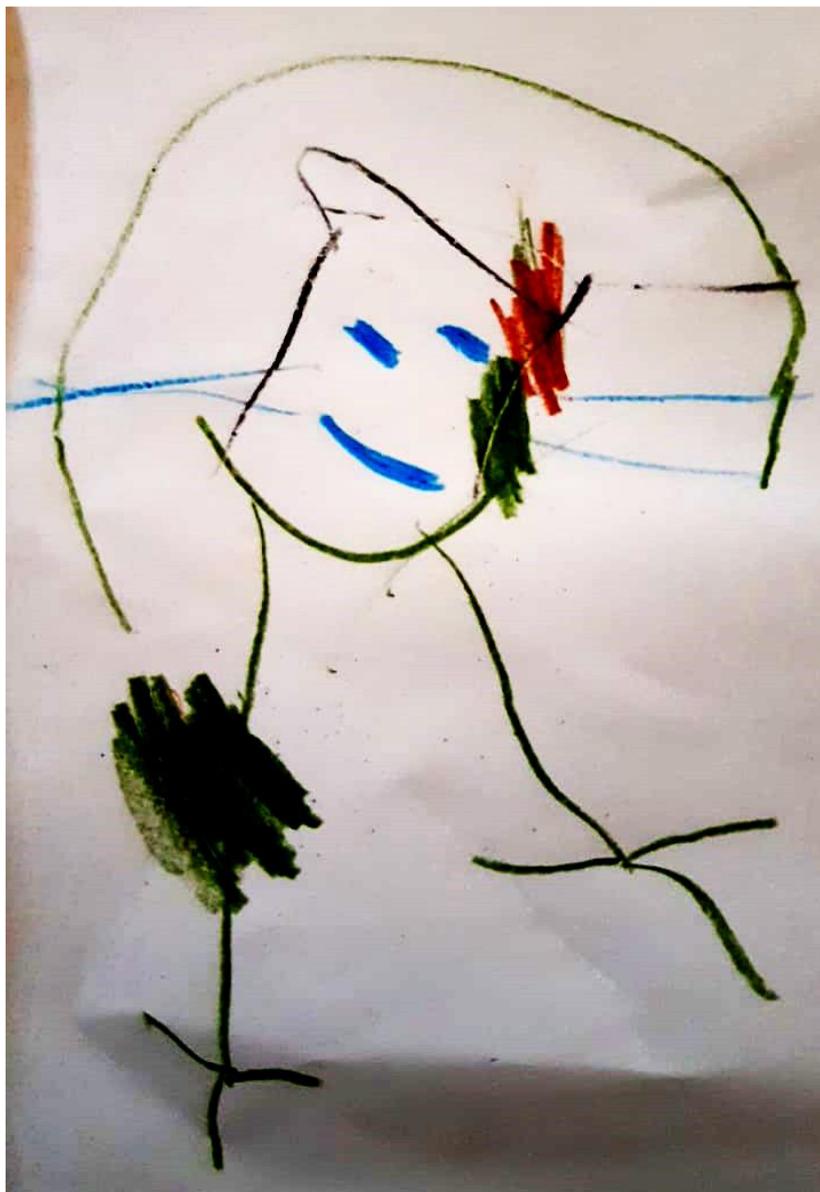
Sob tal enfoque, durante todo o itinerário da revisão de literatura, foi perceptível que muitos dos trabalhos selecionados são voltados de fato à inclusão escolar, poucos, tiveram destaque, o brincar na educação infantil como elemento de inclusão, e, por fim, a importância da família no processo educativo. Sobre a rotina na educação infantil, primordialmente para crianças com autismo, foi encontrado em um trabalho.

Com efeito, a insuficiência de estudos que abordem a inclusão escolar acoplada a rotina da unidade é gigantesca, principalmente se afunilarmos à nossa região. Logo, destacamos mais uma vez nosso objetivo de pesquisa, como também, os objetivos específicos a serem contemplados, por tanto, evidenciamos ainda mais a importância e deleite do nosso estudo.

É fato, a relevância dos demais estudos e as reflexões que afloraram a partir deles. Estudo que traça um panorama descritivo do perfil dos professores e alunos com TEA que ocupam as salas de aula regular nas escolas brasileiras. Outros que abordam a avaliação com crianças com (TEA), estudo que fala sobre a educação como fator primordial para o desenvolvimento psicológico e sobre os professores que apresentavam conhecimento restrito sobre a comunicação nos transtornos do espectro do autismo e tantos outros. Portanto, durante esse processo de construção da revisão de literatura é inegável as contribuições de cada estudo para nossa pesquisa, evidenciando também, a relevância do nosso objeto no contexto educacional.

Assim, nesta revisão buscamos subsidiar e aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão escolar, primordialmente, no ambiente infantil, tanto para ampliar o conhecimento teórico como para problematizar a concretização da inclusão nas escolas que oferecem a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, construímos a Revisão Descritiva da literatura, na busca de uma melhor compreensão do assunto e sua relevância social.

2 ARTE DE OUVIR: ESCUTANDO OS SONS DA HISTÓRIA



(Desenho representando um gatinho conversando com uma flor. Quão profunda é essa descrição! A escuta tem seu valor e destaque para a criança. De fato, a flor parou para ouvir seu silêncio e compreender seus sonhos. É preciso escutar as crianças! Criança com autismo, 6 anos e estudante de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró)

CAPÍTULO II - ARTE DE OUVIR: ESCUTANDO OS SONS DA HISTÓRIA

Um das ferramentas primordiais tanto na educação como para a vida é a arte de ouvir. É na escuta que passamos a compreender o outro, sua presença e sua voz. Infelizmente, o aprender a ouvir não se encontra em nossos projetos pedagógicos ou planos de aula e muito menos nos currículos. De fato, a nossa prática educativa já se inicia com a palavra do professor (ALVES, 2018).

A disponibilidade da escuta, nos torna importantes ao olhar do outro, mesmo que nada fale, pois, até o silêncio ensina e fala sem nada verbalizar. Em relação às crianças, é no silêncio delas que existe um programa de vida: seus sonhos, e é através destes que surge a inteligência. É preciso escutar as crianças para que a inteligência delas desabroche (ALVES, 2018).

Ouvindo os sons das histórias e construções, a arte de ouvir nos permite trilhar, durante esse capítulo, um pouco sobre a trajetória do TEA e a importância do diagnóstico precoce. Evidencia a infância e suas contribuições para a vida. Vem ponderar o desafio que é a escuta da inclusão, nesse viés almejamos também práticas pedagógicas com olhos à plena inclusão escolar. Por último, apresenta o lócus da pesquisa e seus aspectos organizacionais sabendo que é de extrema importância para uma prática inclusiva e de qualidade.

Segue o código para mais uma bela música.



Faça a leitura do código QR
Abra o aplicativo leitor de QR ou a câmera
de seu smartphone;
Aponte-o para o código QR.
Independentemente do ângulo da câmera,
você deve conseguir receber as informações
necessárias;
Os dados serão instantaneamente mostrados
na tela, aprecie a música.

2.1 Autismo: ouvindo os sons da sua construção

*Eu não sou difícil de ler, faça sua parte
Eu sou daqui eu não sou de Marte, vem, cara, me
repara, não vê, tá na cara, eu sou porta-bandeira
de mim. Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular.
(Marisa Monte, 2006)*

Observando o cenário vigente, o TEA tem sido bastante abordado e discutido de diferentes formas em todo corpo social. Um panorama que vem sendo construído a anos, pontual e, ao mesmo tempo, expandido a diversas áreas profissionais. Nessa esteira de novas perspectivas, tem se instigado novas possibilidades de ensino, relatos de experiências e mais pesquisas sobre o assunto na busca de entender e estender o autismo a diferentes contextos e espaços.

Ouvindo os sons de sua trajetória, o termo “autismo” foi citado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler, no início do século passado, em 1911, referindo-se a um tipo de esquizofrenia. Porém, a primeira publicação e, de fato, um marco no TEA, foi em 1943 com Leo Kanner (psiquiatra infantil), no qual o mesmo mencionou e diferenciou características para o autismo moderado e severo. Seguidamente, Hans Asperger (pediatra) em 1944, trouxe suas contribuições em detrimento do autismo leve, logo também conhecido por Síndrome de Asperger. (BRITES, BRITES, 2019).

A partir da década de 1970, os estudos passaram a ser mais lapidados e direcionados a causas biológicas. Desde então, as pesquisas passaram a reverberar sobre tais causas. Vale destacar que inúmeros estudos e pesquisadores afloraram após esse período, ganhando notoriedade a partir da década de 1990, com a eclosão da neurociência.

Levando-se em consideração tais aspectos, vale evidenciar a evolução do diagnóstico do autismo, tendo como referência os manuais diagnósticos DSM e CID. Nesse sentido, o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), tem sua primeira versão divulgada em 1943. Dado o exposto, o mais atual desse manual que norteia os profissionais nas áreas e pesquisas sobre doenças e transtornos mentais é o DSM-V. Sua mais nova edição, foi publicada em maio de 2013 imbuída de modificações. Assim, importa saber que:

Diagnósticos confiáveis são essenciais para orientar recomendações de tratamento, identificar taxas de prevalência para planejamento de

serviços de saúde mental, identificar grupos de pacientes para pesquisas básicas e clínicas e documentar importantes informações sobre a saúde pública, como taxas de morbidade e mortalidade. Na medida em que a compreensão sobre os transtornos mentais e seus tratamentos evoluiu, profissionais médicos, pesquisadores e clínicos voltaram o foco de sua atenção para as características de transtornos específicos e suas implicações para tratamento e pesquisa. (DSM-V, 2014).

Ainda convém lembrar que tal documento em sua nova versão, relaciona algumas definições e transtornos, o autismo passa a ser um transtorno do neurodesenvolvimento e nomeado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, o TEA torna-se o único diagnóstico, acoplando em um só os demais transtornos, como exemplo: síndrome de Asperger, passa a não mais existir no DSM-V. Esse fato consolida mais ainda a definição do TEA, como também, seus níveis. Em face aos dados apresentados, o Transtorno de Espectro Autista é descrito no DSM-V como “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [. . .] Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V, 2014, p. 97). Nesse ínterim, o documento em questão, elucida sobre os níveis de gravidade do TEA, destacando que essa gravidade pode oscilar de acordo com o contexto e tempo.

Tabela 1 – Níveis de gravidade para o TEA

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	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.	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.

Fonte: Tabela retirada do DSM-V

É de fundamental importância citar também a CID, sigla para a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. A primeira aparição da palavra autismo na CID foi em 1950, na sua sexta edição, nesse período, como já mencionado anteriormente, ainda predominava a relação com esquizofrenia. Também, foi nesse período que a CID passou a ser coordenada pela OMS (BENEDICTO, WAI, OLIVEIRA, GODOY, & COSTA, 2013).

Galgando sobre o autismo e suas classificações, a CID 10-F84 sobre Transtornos globais do desenvolvimento, está diluída em:

- CID 10-F84.0** Autismo infantil
- CID 10-F84.1** Autismo atípico
- CID 10-F84.2** Síndrome de Rett
- CID 10-F84.3** Outro transtorno desintegrativo da infância
Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos
- CID 10-F84.4** estereotipados
- CID 10-F84.5** Síndrome de Asperger
- CID 10-F84.8** Outros transtornos globais do desenvolvimento
- CID 10-F84.9** Transtornos globais não especificados do desenvolvimento

Tendo em consideração tais fatos, a Organização Mundial da Saúde – OMS, buscando aclarar ainda mais os diagnósticos e conceitos das doenças e transtornos, publicou em 2018 a CID-11, que utiliza o termo (TEA) para se referir ao autismo e matem as alterações efetivadas pelo DSM-V. Contudo, esta CID, passa a vigorar a partir de 01 de janeiro de 2022.

Em consonância, Fernandes, Tomazelli, Girianelli (2020) complementa que

O DSM-5 e a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-V); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA).

Em face a essa realidade, o CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos) vem sondando crianças com autismo em seu país. Segundo as estatísticas dos documentos elencados pelo CDC, [. . .] em 2004, o número divulgado pelo CDC era de que 1 pessoa em 166 tinham TEA. Em 2012, esse número estava em 1 em 88. Na última publicação do CDC, em 2018, esse número estava em 1 em 59. Nesta publicação de 2020, a prevalência

está em 1 em 54.

Afunilando a discussão para o nosso país, ainda não se tem uma estimativa sobre tal fato. Em 2019, o atual presidente Jair Messias Bolsonaro sancionou a Lei 13.861/2019, que se refere a inclusão, nos Censos demográficos, de informações sobre pessoas com TEA. Todavia, tal rastreamento será realizado no decorrer de 2021 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020).

De fato, quais as principais características frequentemente associadas com o autismo? É de conhecimento que não existe padrão ou características específicas para o autismo, porém, há traços comuns que são perceptíveis. A exemplo disso, Whitman (2015, p. 56) esclarece:

Existem muitos mitos e equívocos relacionados a pessoa com autismo; por exemplo, que não fazem contato com os olhos, não sorriem, não expressam afeto ou se envolvem em brincadeiras recíprocas ou pensam abstratamente. [. . .] Em termos gerais, esses pensamentos se baseiam em uma visão estática do autismo, um instantâneo de crianças com autismo deturpa a essência de quem são e o que podem se tornar.

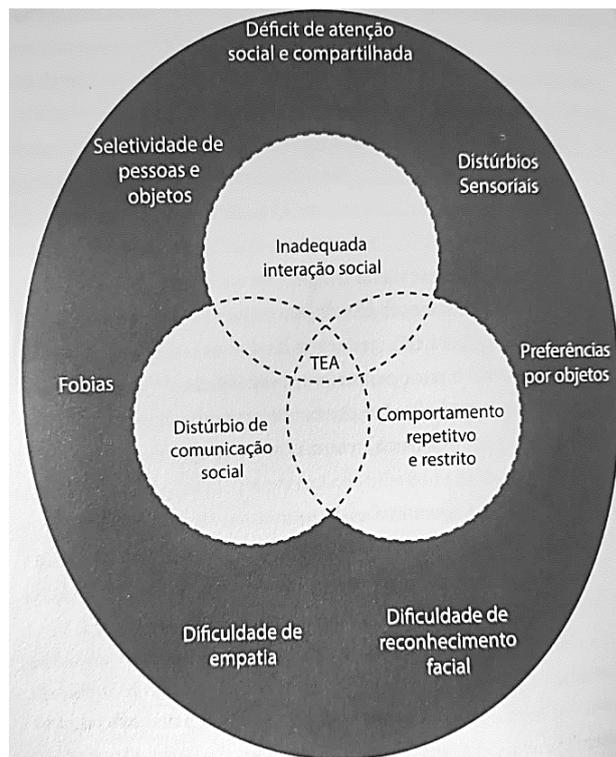
Em face a essa realidade, o autor supracitado aborda sobre algumas características associadas ao autismo. Sob tais características, para o mesmo, as mais frequentes são:

- 1) **Problemas de processamento sensorial:** Hipersensibilidade, hipossensibilidade, evitação sensorial.
- 2) **Disfunções motoras:** Atrasos no desenvolvimento motor, problemas com coordenação motora fina e grossa, baixo tônus motor, dificuldades de coordenação.
- 3) **Problemas de estimulação/ativação:** Hiperestimulação, hipoestimulação, temperamento difícil ou lento, alta reatividade emocional, fraca regulação emocional, medo generalizado, ansiedade, depressão e problemas emocionais.
- 4) **Deficiências cognitivas:** Dificuldades de atenção, pensamento concreto, boas habilidades de “visualização”, ausência de brincadeira de “faz de conta”, dificuldades na solução de problemas.
- 5) **Problemas com a interação social:** Pouco contato visual, baixa iniciativa de interação social, tendência a isolar-se, baixo uso de gestos sociais, falta de conscientização sobre regras sociais.

- 6) **Deficiência com a linguagem:** Problemas e protocomunicação, ecolalia, deficiência na linguagem expressiva e receptiva, inversão de pronomes, pouca compreensão de leitura e fala coloquial.
- 7) **Interesses, atividades e comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (autorregulação):** Falta de habilidades apropriadas de autorregulação, dificuldade em resolver problemas. Sinais de pouca autorregulação (impulsividade, distração, hiperatividade, TDAH, comportamento estereotipado).
- 8) **Problemas de comportamento:** Desobediência, agressividade, autoagressividade, problemas com o sono e com a alimentação.
- 9) **Características físicas/médicas:** Aparência comum, circunferência craniana um pouco maior, convulsões.

Ainda convém lembrar que, mesmo expondo várias características comuns e associadas ao autismo, é imprescindível a importância do diagnóstico precoce. Aclarando tais características Brites, Brites (2019) sintetiza suas elucidações nomeando-as de sinais principais e secundários. Para os mesmos, ambos os sinais são importantes, podendo surgir a qualquer momento, porém, os sinais secundários podem sobressair em algumas circunstâncias. (BRITES, BRITES, 2019). A figura a seguir exemplifica tais pensamentos, os sinais principais estão dentro dos círculos e os secundários em volta.

Figura 7 – Sinais principais e secundários do TEA segundo Brites, Brites (2019)



Fonte: Imagem retirada do livro *Mentes únicas* dos autores Brites, Brites (2019)

Dentre inúmeras características ou sinais que fazem lembrar, ou perceber o autismo, é indiscutível a rotulação que as pessoas com TEA ainda sofrem. O corpo social vigente ainda é marcado pelo mesmo, pelo comum e típico, o atípico e diferente não é visto com bons olhos, nos levando a reverberar mais uma vez as elucidações de Alves (2018) quando o mesmo viabiliza a escuta, o escutar bem. O outro tem suas dores e histórias que precisam ser ouvidas.

Para Whitman (2015, P. 20),

Autismo é como um livro de suspense, no qual não está claro, exatamente, o que aconteceu com um dos protagonistas, por que aconteceu, ou quem ou o que é responsável. Ele tem sido comparado com um quebra-cabeça complexo, com muitas partes que não parecem se encaixar. Às vezes, aparenta que as partes podem ser montadas de várias maneiras para criarem-se imagens diferentes do autismo.

Dialogando com Whitman (2015), não é fácil compreender o autismo, à medida que tentamos encaixá-los na mesma caixa ou forma. Tem suas peculiaridades sim, e esse fato é o que o torna tão singular ao ponto de ser considerado espectro. Inúmeras características o tornam semelhantes, porém não o define como igual. É preciso ouvir os sons de diversas histórias de vidas que o autismo nos traz.

2.2 Educação Infantil: Compartilhando a escuta da jornada

*E a gente canta, e a gente dança
E a gente não se cansa, de ser criança
A gente brinca, na nossa velha infância
(Tribalistas, 2002)*

A epígrafe escolhida para iniciar esse subtópico, condensa o que abordaremos sobre a educação pensada para as nossas crianças. Rememorar o passado é evocar a infância, é reacender sentimentos e emoções que ficarão marcados para sempre. Muitos sons de risadas, de canções nos enche os olhos e a alma de alegria. Outros tantos medos que por muito tempo angustiou nossos corações. É, de fato, a infância é um divisor de águas. A escuta das primeiras palavras, os primeiros passos, do primeiro abraço, seguem um momento tão sublime, porém, essa escuta mostra uma face oposta, conversas de adulto criança não participa, local a mesa para as refeições são dos mais velhos, criança? Chão. E aí, por responsabilidade de uma sociedade muitas vezes arcaica, gatilhos são gerados em nossa trajetória, tornando-se bloqueios, dores que perdurarão nas entrelinhas de cada história de vida.

Sob tal enfoque,

É exatamente esta a posição da criança nos dias que correm. Amada, acariciada, protegida, mas apartada de toda a atividade séria. A obediência e a submissão são as únicas virtudes que se exigem dela, e sua atividade só encontra refúgio nos brinquedos ou no mundo imaginário criado por uma fantasia reprimida, mas transbordante. Não tem vida própria não é considerada como uma personalidade humana, com interesses sérios, que tem necessidades de agir para se desenvolver. (LENVAL, p. 111)

Construindo a sua própria jornada, a criança necessita ser vista e ouvida como cidadã que é e de direitos. Corroborando com o autor supracitado, para Kramer (1999) as crianças como cidadãs são “[. . .] pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico” (p. 272).

De fato, há uma beleza singular em todos os inícios, e, a infância é o sinônimo desses começos. Ela consiste em momentos, experiências, em uma etapa da vida de extrema importância, na qual o sujeito está formando sua personalidade, seu eu. Transitando por esse viés, Kuhlmann Jr (2010) aduz que,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las produtoras da história. (2010, p.30).

Desse modo, lotado de significação, a relação de troca, de fala, de mexer-se e de expressar-se dão à criança a sua singularidade e possibilita a construção da sua identidade. Permitir a vivência e respeitar sua fala, é o abecê iminente que a contemporaneidade necessita. Apreciando os sons da infância e ouvindo o socorro silencioso das crianças, adentramo-nos a escuta da educação infantil, a primeira etapa da educação básica, que, aos nossos olhos e ouvidos é o espaço que possibilita tais vivências abortadas. Trata-se de ensino, mas não é conteudista, é o “momento”, de aprender através da brincadeira, do lúdico, da rotina estruturada e do afeto

Por muito tempo, a jornada da educação infantil foi marcada pelo cuidado. O professor era visto como o cuidador, competências e habilidades educacionais não se eram cogitadas, desde que a criança estivesse bem. Nessa perspectiva, no Brasil, a educação infantil torna-se visível em uma perspectiva mais escolar, com a Constituição de 88. Desde então, a busca por romper paradigmas é incessante e o desejo por torná-la, de fato o que é, a primeira etapa da educação básica, vem seguindo dia após dia.

A despeito da realidade escolar, Lenval (2018, p. 180) fomenta;

A educação, obra comum da família e da sociedade, é reduzida em nossos dias unicamente à instrução. Sociedade e família se deslocam para a escola. Esta tornou-se o lugar próprio da criança; o único lugar construído expressamente para ela; o lugar onde ela passa a maior parte do seu tempo, da manhã à noite e da idade de três anos à idade adulta.

Mergulhando pelo seio familiar e sua relevância na formação como sujeitos que somos, corroboramos que,

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo. A criança tem na família – biológica ou não – um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1994, p. 75)

Como se pode ver, a instituição escolar não é um espaço conteudista, mas de aprendizagens. Estas, relacionadas a acolhida, as trocas de experiências, a sentir-se em casa no ambiente escolar. Essa afirmativa clarifica ainda mais a necessidade do afeto e o aconchego que se deve transmitir, pois, por vezes, esse espaço é o segundo lar da criança.

Nessa ótica, traspassamos um pouco pela pedagogia do cotidiano, destacando a vida diária e que é no cotidiano, no nosso dia-a-dia que desenvolvemos emoções, habilidades, desejos, descobertas e experiências (ARRIBAS, 2004). Sob tal enfoque, o cotidiano na educação infantil viabiliza o educar por hábitos, para Arribas (2004, p. 87) “Os hábitos configuram-se conjugando a flexibilidade e a constância. Essas duas qualidades determinam que sejam um valioso recurso para nos relacionarmos com o meio natural e social no qual crescemos e temos de viver”.

Tabela 2 – Educação por hábitos com base em Arribas (2004)

Hábitos a educar nos primeiros seis anos de vida

Vivências vitais	Imagem positiva da pessoa	Própria defesa	Ao trabalho e à atividade	Comunicação e à convivência
01	02	03	04	05
- Hábitos em relação à alimentação; - Hábitos em relação à higiene; - Hábitos em relação ao descanso.	- Hábitos em relação ao cuidado pessoal; - Hábitos em relação à agilidade de condutas.	- Hábitos em relação ao fogo e à fumaça; - Hábitos em relação à água; - Hábitos em relação ao uso de instrumentos e produtos; - Hábitos em relação ao trânsito e à rua.	- Hábitos em relação à ordem; - Hábitos em relação ao trabalho intelectual; - Hábitos em relação às atividades corriqueiras.	- Hábitos em relação ao desenvolvimento da autonomia pessoal; - Hábitos para favorecer as relações interpessoais; - Hábitos para favorecer as experiências grupais.

Fonte: Informações retiradas do livro “Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar” e organizadas pela autora.

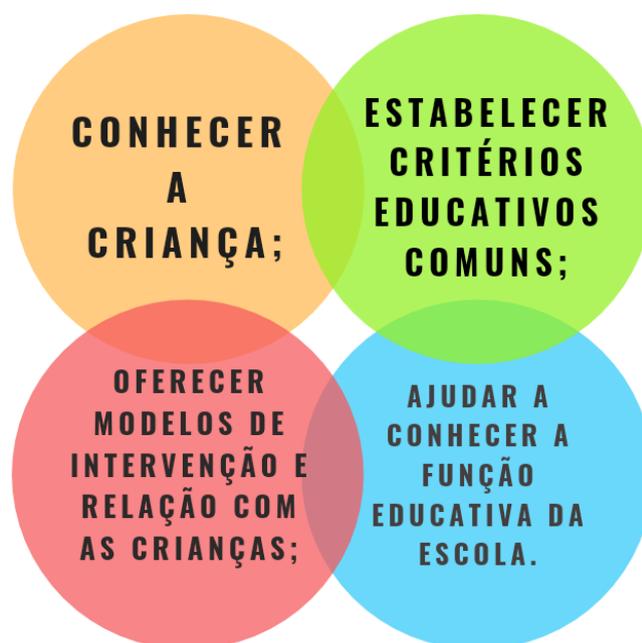
É indiscutível e indissociável a relação família e escola, pois, é por meio delas que o indivíduo consegue sua formação integral e harmônica. Desse modo, é pertinente uma relação conjunta e coordenada entre pais e educadores.

Ao longo das diversas etapas do processo educativo, essas duas fontes de intervenção devem proporcionar às crianças de idades mais precoces referências coerentes e suficientemente abertas que lhes permitam

integrar-se na cultura e na sociedade. É óbvio, portanto, que as duas linhas de atuação devem incidir em uma mesma direção para garantir a estabilidade e o equilíbrio, fatores indispensáveis para uma adequada formação. (ARRIBAS, 2004, p. 13)

Tendo em vista os aspectos observados, mesmo que em contextos e vivências distintas, a família e escola se entrelaçam em único objetivo: partilhar a ação educativa. É notório que na educação infantil, a interrelação entre os envolvidos no processo (criança, família e escola) costumam ser mais frequentes e esse contato, mesmo que de maneira informal, possibilita grandes benefícios a aprendizagem da criança, pois, a busca por conhecê-la se torna concreta. Embalando-se nos sons da ação educativa, Bassedas; Huguet; Solé (1999, p. 285) atestam que o objetivo de partilhar essa ação, tem destaque em alguns âmbitos. Estes são,

Figura 8 – Ações educativas baseadas em Bassedas; Huguet; Solé (1999)



Fonte: Informações retiradas do livro “Aprender e ensinar na educação infantil” e organizadas pela autora.

Adentrando nas competências referenciadas e na certeza de uma cooperação mútua entre família e escola, elucidamos sobre o primeiro critério abordado pelos autores na imagem anterior. Desse modo, o “Conhecer a criança” é o ponto de partida para essa relação conjunta. A escola necessita conhecer seus novos integrantes e tal informação

parte da família, todavia, essa mesma escola possibilitará novas oportunidades e experiências com si mesmo e com o outro, e então, passa a correlacionar com a família.

O contato entre os pais, as mães e os professores devem servir para que possam ver-se como colaboradores que compartilham determinados interesses e tarefas. É muito importante evitar qualquer manifestação ou comportamento que contribui para fazer representações mútuas não-desejáveis (rivais, especialistas/não-especialistas, etc.) que criem dependências excessivas de uns em relação aos outros ou que estabeleçam limites muito rígidos em relação à ação educativa que, em ambos os contextos, dirigem-se à mesma criança. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, P. 286).

Sobre “Estabelecer critérios educativos comuns”, um destaque dessa ação é a perspectiva de estabelecer critérios educativos comuns em ambos os contextos. É inegável que tanto o âmbito escolar, como familiar tem suas rotinas e fazeres diferentes, porém, buscar manter uma mesma conduta refletirá na resposta educativa da criança, assim, evitando alguns conflitos e compreensão da criança.

Cada contexto é diferente e, portanto, são diferentes as pautas de relação que se estabelecem, os papéis que existem, as atividades nas quais se manifestam e as condutas que são esperadas. Porém, com frequência, apresenta-se a necessidade de estabelecer determinados acordos que favorecem a transição da criança de um contexto a outro [. . .] (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, P. 286)

No tocante a “Oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças”, evidencia ainda mais a necessidade da ação anterior, estabelecer critérios. De fato, as relações criadas no ambiente escolar são opostas às que acontecem no seio familiar, dificultando um pouco para a família entender esse universo e essa nova versão da criança. Quando a escola convida e atrai a família a conhecer esse universo que também é novo para eles, propicia a relação da criança com as demais crianças, com os professores e com a escola enquanto uma nova instituição para a sua jornada. Esse fato, tanto possibilita a família a partilhar desses fazeres, como também, os tranquiliza de certas angústias e incertezas para os novos marinheiros.

Para os autores supramencionados, “De qualquer modo, trata-se de um amplo âmbito de trabalho conjunto entre pais/ mães/ professores/ psicopedagogos que, bem encaminhado, é benéfico para todos conjuntamente e para as crianças a quem são dirigidos os esforços. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 289).

Por fim, sobre “Ajudar a conhecer a função educativa da escola” refere-se a uma proposta pedagógica bem pensada e acessível a todos, oportunizando a família conhecer,

compreender e valorizar a função educativa da instituição. Além do contato informal com os professores, é de suma importância a realização de reunião coletiva, são os momentos de maiores trocas e esclarecimentos.

Na educação infantil, convém propor que as famílias conheçam e valorizem o que se faz na escola, já que se apresenta muito difundida a ideia de que as crianças pequenas vão brincar e que não é preciso saber muito [. . .]sem negar que essas qualidades são extremamente necessárias, educar, nesta idade, como nas outras, requer um conhecimento profissional que permita analisar e compreender a situação de cada criança e tomar as decisões mais convenientes ao caso presente. Por isso, as iniciativas tendentes a que os pais possam entrar na escola e que conheçam o seu funcionamento devem ser valorizadas e incentivadas. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, P. 290).

Por todos esses aspectos, regozijar na escuta das crianças, suas necessidades e perspectivas torna a educação infantil ainda mais valorosa aos nossos olhos. O permitir experienciar e a ação conjunta entre família e escola cria um devaneio e uma ambição que de fato aconteça. Enxergar a comunicação entre família, escola e a importância de tal ato, é perceber, de fato, que ambos têm uma finalidade, é esta é singularmente formativa.

2.3 Inclusão escolar: o desafio da escuta

*“Meu Deus, me dá cinco anos, me cura de ser grande. . .”
(Adélia Prado, 2001)*

Para além de um discurso sobre práticas e uma escola inclusiva, é preciso pontuar desde o início que a inclusão escolar é basilar na formação do sujeito, como vem sendo discutido até aqui. De fato, é um desafio a escuta da inclusão. Nesse viés por espaços e escuta, almejamos também práticas pedagógicas com olhos à plena inclusão escolar (MANTOAN, PRIETO, 2006). Nesse sentido, é de conhecimento geral que a educação vem perpassando por várias modificações, conseqüentemente, a inclusão escolar está cada vez mais presente nessas mudanças. Esse fato nos remete a conjecturar sobre a persistente desigualdade social e segregação que permeia nosso país, como também, os mais atingidos, as pessoas com deficiência, tendo reflexos na própria escola.

Apesar do que foi desenvolvido até aqui, que revela o fortalecimento da educação não segregadora, ou educação inclusiva, há de se considerar a existência de fortes pressões a favor de que os alunos com

deficiência estudem em instituições especializadas e não em sala de aula regular. Como em outros tempos alunos com deficiência eram dirigidos predominantemente a instituições especiais ou classes especiais, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem [. . .] não adianta essas instituições se modernizarem quanto aos seus métodos e instrumentos, quando a mudança necessária só pode significar a superação da segregação estabelecida. (GUIMARÃES; FILHO, 2012, p. 41).

Para cessar com tal segregação é substancial o compromisso com a educação inclusiva, sempre enfrentando batalhas por resposta e direitos, e visando não somente o direito constituído por lei, porém, a necessidade do aluno. Mantoan, Prieto (2006, p. 16) alegam que “A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato dos homens serem iguais e nascerem iguais”. Além de não se firmar o igualitarismo, é preciso refletir sobre tais questões: igual a quem e em quê? Para as autoras supracitadas é necessário se estender o valor de que, mesmo com semelhanças, não somos iguais. Este é, então, o segredo da melodia de cada ser, cada qual com seu encanto.

O que se tem visto é que a inclusão escolar tem sido mal compreendida, pois, resumem a uma modificação estrutural, porém, o corpo docente, equipe pedagógica e demais funcionários da escola não modificam suas práticas. Por vezes, passamos mais tempo nas falácias sobre a inclusão e almejando o respeito a todos do quê, de fato, agindo. Mantoan, Prieto (2006, p. 28) fomentam que, “[. . .] sempre temos de perder o tempo de trabalhar em favor de uma escola de qualidade para dedicar-nos a defender o óbvio”.

No que tange à inclusão escolar e suas ações, Brites, Brites (2019) apresenta didaticamente, essas ações divididas por eixos, que são: **Institucional; Socialização; Adaptação curricular e Aprendizagem da leitura, escrita e matemática.**

Sobre o eixo **Institucional**: deparamo-nos com a estrutura física da escola, com a formação e capacitação dos profissionais da instituição, materiais adequados e tecnologia assistiva. É indiscutível que, mesmo diante de tantos avanços, a escola ainda não está totalmente preparada para receber os alunos com deficiência, especificamente o autismo. Para os autores Brites, Brites (2019 p. 141) “[. . .] as pessoas com TEA apresentam várias restrições sensoriais, sensitivas e fóbicas, têm problemas em perceber informações que não estejam bem claras e diretas e se confundem com palavras e termos abstratos ou que tenham duplo sentido.” Porém, vale destacar mais uma vez, a importância da formação e da formação continuada, pois sem conhecimento de causa continuaremos inseguros e num “faz de conta” de inclusão.

No tocante ao eixo da **Socialização**: a inclusão social é quando, de fato, se tem o respeito pelo outro e entende seu direito quanto cidadão. Abarcar a inclusão é renegar e evitar situações frustrantes, que por muitas vezes transforma a escola em um ambiente hostil, por falta de compreensão e respeito. Nessa perspectiva, os autores dividem essas “situações frustrantes” em duas: em primeiro, a falta de empatia e de percepção social que, geralmente, são ausentes nas pessoas com autismo. Porém, são pessoas francas, diretas e honestas, muitas vezes sendo vistas como inconvenientes.

Nesse viés, “A escola, portanto, não pode ser negligente! Deve estar atenta a essas inabilidades e vigiar esses jovens em seu espaço, prevenindo chacotas, atos de exclusão, sarcasmos recorrentes e reações inadequadas do grupo social” (BRITES, BRITES, 2019, p. 146). Portanto, trabalhar com conscientização, projetos e diálogo constantes sobre a temática é um ponto de partida para ser inserido nas escolas.

Em segundo lugar, vem a pouca ou nenhuma linguagem social (verbal e não verbal), nesse tocante, pessoas com autismo podem ou não apresentar linguagem verbal, também, elas têm dificuldades de compreender tais discursos com duplo sentido e expressões faciais atreladas à fala. O mesmo acontece com a leitura.

“[...] ao conversar com pessoas com autismo, devemos ser diretos, objetivos, falar de maneira autoexplicada, sem entrelinhas e evitar o uso de expressões de duplo sentido. A mesma atitude deve-se ter no momento de produzir avaliações escritas e ponderar ao corrigir uma redação escrita por eles.” (BRITES, BRITES, 2019, p. 148).

Em relação ao eixo **Adaptação curricular**: é necessário pensar que cada sujeito é único, logo, cada aluno com autismo é diferente do outro. Pensar numa proposta curricular acarreta a considerar o ensino e aprendizagem de cada um, desse modo, vem o Plano educacional individualizado – PEI, com a proposta curricular pensada para cada aluno com deficiência. Alguns fatores são pertinentes para a elaboração desse plano, dando destaque a: Objetivos a serem alcançados e um currículo ou metodologia específica para o aluno.

Em detrimento a **Aprendizagem da leitura, escrita e matemática no autismo**: é notório que, dentro do aspecto cognitivo, alguns alunos com autismo apresentam dificuldades de aprendizagem, nesse aspecto Brites, Brites, (2019) destacam a importância do diagnóstico precoce, pois, o retardo deste, influencia na própria intervenção com o aluno. Sobre a linguagem e escrita, algumas pessoas com TEA podem apresentar dificuldades na fala, como também, em habilidades fonológicas e motoras, dificultando um pouco na comunicação verbal e na escrita. Quanto a matemática, alguns alunos com

autismo apresentam um bom desempenho, ou excelente desempenho, porém, uma das dificuldades nesse quesito é relacionar conceitos matemáticos à rotina. De acordo com o que foi mencionado, os autores supracitados, referem-se à relevância de se fazer constantemente uma avaliação dinâmica.

A avaliação dinâmica é um meio de direcionar os processos educativos e didáticos na escola, e tem como modo de operação monitorar os progressos da criança, avaliar se atendeu às expectativas e, caso contrário, rever as estratégias, redefinir condutas e implementar novos tipos de recursos com novos materiais, motivações e métodos. (BRITES, BRITES, 2019, p. 57)

Quanto a avaliação dinâmica, é um exercício de extrema importância, tanto para se perceber a evolução da aprendizagem do aluno, quanto da nossa prática. É nessa avaliação que atualizamos o plano individual do aluno e que o conhecemos ainda mais. De modo, a formação docente e a formação continuada ainda são os melhores caminhos a serem trilhados.

Nessa perspectiva, velejando por tais discussões e embasando-se no subtópico do capítulo anterior, sobre a revisão de literatura, é perceptível que uma das maiores objeções sobre a inclusão escolar ou a ausência dela, é a formação docente, tanto sobre construção de base, na universidade, como sobre uma formação continuada. Esse fato clarifica a ideia da insegurança e despreparo da maioria dos profissionais.

Outro fator preponderante na formação do professor são suas vivências, história de vida, emoções, as expectativas que circulam entorno do seu fazer. Para Tardif (2014) esses fatores são denominados de “diversidade ou de pluralismo do saber docente”. Nesse sentido, como ser singular que somos, todas as nossas vivências interferem na ação docente, resumindo-se em saberes pedagógicos.

Decorrente aos saberes pedagógicos, Tardif (2012, p. 63) explicita as diferentes origens desses saberes. A tabela abaixo exemplifica tais saberes, de acordo com o autor.

Tabela 3 – Saberes dos professores segundo Tardif.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Informações retiradas do livro “Saberes docente e formação profissional” e organizadas pela autora.

É perceptível que não existem receitas ou metodologias (padrão) para se trabalhar a inclusão. A valer, a instituição escolar precisa estabelecer um currículo que atenda a demanda dos educandos, como também, a escola deve relacionar-se com a necessidade do aluno. Dessa forma, possibilitando a aprendizagem.

Assim, abordar e vivenciar a inclusão, primordialmente de alunos com autismo, ainda é um desafio, isso se deve ao modelo educacional que predomina em nosso país. É visível que muitos profissionais e escolas, tem buscado conhecer e viver a inclusão, e de fato, estão fazendo a diferença. Que prossigamos para o alvo.

2.4 A composição do município pesquisado: relato do pesquisador

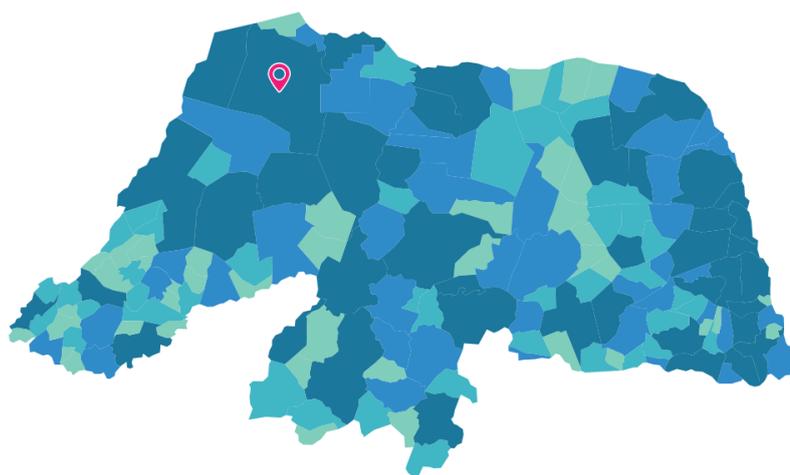
*A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
(John Dewey)*

O cenário que despertou o cerne da pesquisa está localizado no município de

Mossoró/RN e tem como interesse principal a educação infantil. Está difundido em seus aspectos organizacionais que são: quantidades de UEI, matrículas realizadas entre outras informações pertinentes. Os dados apresentados foram extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Secretaria Municipal de Educação do município de Mossoró – SME.

Sobre o município pesquisado, está localizado no estado do Rio Grande do Norte, com população estimada (2020) em 300.618 pessoas⁶, sendo a segunda cidade mais populosa do estado. A imagem abaixo representa o estado, como também, destaca o município pesquisado através do símbolo vermelho de localização.

Figura 9 – Mapa do estado do Rio Grande do Norte



Fonte: Dados extraídos do site do IBGE

Sobre a educação municipal, antes de adentrar aos dados sobre os aspectos organizacionais, é pertinente ponderar sua relevância a esse itinerário. Reportar aos aspectos organizacionais é de extrema importância à medida que buscamos uma prática inclusiva e de qualidade. Para Bassedas; Huguet; Solé (1999, p. 93), “Os aspectos organizacionais têm uma grande importância e influem mais do que parece na qualidade pedagógica e educativa do centro no qual trabalhamos”. Dessa forma, a organização do espaço é tão importante quanto o fazer pedagógico e o currículo.

Considerando amplamente as necessidades do aluno, o planejamento das

⁶ Dados extraídos do site do IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/panorama>

atividades e a exploração dos espaços é de suma importância para o desenvolvimento do educando. À vista disso, vem a necessidade afetiva, na qual a escola deve ser para o educando um espaço acolhedor e confortável.

Tudo isso evidencia que não podemos entender o ambiente em um sentido estático, unicamente como o cenário onde se desenvolve a atividade das crianças, mas em um sentido dinâmico. Este cenário traz implícita uma série de variáveis que condicionam e determinam as atividades que se desenvolvem nele. Ao mesmo tempo, este se modifica e se transforma como resultado delas. (ARRIBAS, 2004, P. 107).

Para tanto, o espaço traz consigo suas necessidades e diferenças, muitos espaços disponibilizados nas escolas hoje são limitados. É visível que os entraves ainda existem, porém, cabe a nós a exigência e busca por uma educação infantil de qualidade, desde sua estrutura física.

Os espaços educativos para a primeira infância devem significar ambientes de aprendizagem. Sua organização precisa revelar acessibilidade às experiências educativas, e devem ser estimulantes para o desenvolvimento da curiosidade e das habilidades das crianças de modo que coopere para a construção da autoimagem positiva. (MOSSORÓ, 2017, p. 8).

A estruturação do espaço, faz toda diferença no processo educativo, desde a aprendizagem até a acessibilidade, possibilitando o acesso e a autonomia de todos os alunos.

Em detrimento da importância da Unidades de Educação Infantil (UEI) como espaço educativo e formador e tendo por base as informações da RESOLUÇÃO Nº 01/2017, a Rede Municipal de Ensino possui 38 UEI, sendo trinta e cinco na zona urbana, duas na zona rural. Estes dados referem-se ao ano de 2017. Prosseguindo no caminhar, foram requeridos à Secretaria Municipal de Educação, dados no tocante ao censo escolar 2020, temos o seguinte:

Tabela 4 – Número de Unidades de Educação Infantil em 2020

Zona Urbana	35
Zona Rural	02
Total:	37

Fonte: Censo Escolar 2020

Em virtude dos fatos mencionados e visualizando os dados expostos, é notório, mas uma vez a importância do espaço no processo educativo. A quantidade de unidades disponibilizadas no município nos permite refletir sobre sua composição e demanda da cidade. No entanto, elencamos que a importância dos espaços não está só na sua quantidade, não que esse fato não seja pertinente, porém, sim, no uso e a exploração que se faz dele.

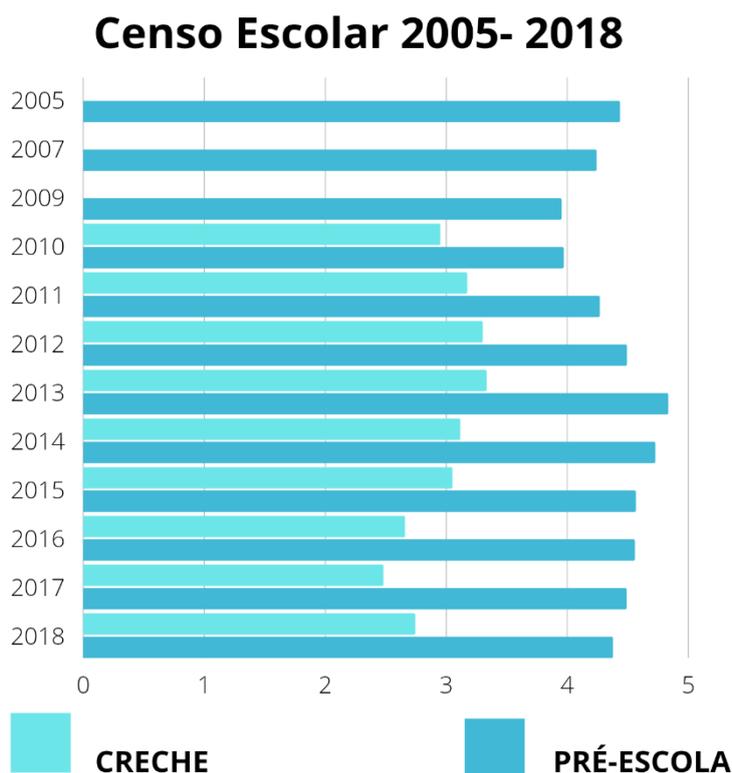
É válido salientar que as UEI são divididas em creche e pré-escola. Nesse sentido, Andrade (2010, p. 142) reverbera que, “A creche é apresentada como instituição de atenção à infância capaz de atender os filhos da mãe que trabalha, contribuindo na promoção da família e na prevenção da marginalidade”. É bem verdade que a escola está para o educando de acordo com a sua realidade. Destarte, é imprescindível o valor da educação infantil, em sua plenitude, na vida de uma criança.

É inegável que buscar uma escola que explore suas possibilidades, que permita ao educando exercer a sua cidadania, autonomia e que sintam-se acolhido é o desejo de todos. Porém, aqui não se faz menção de uma receita ou parâmetro da escola ideal, no entanto, faz-nos refletir sobre a escola que, dentro do contexto do educando o permita vivenciar tal emancipação.

Sobre a matrícula nesse segmento, fazendo um pequeno rastreio ao Censo escolar de 2018, deparamo-nos com a matrícula do seguimento. É explícito uma oscilação dos dados apresentados entre 2005 a 2018⁷, porém, essa alternância é pequena se comparado ao tempo em questão, dessa forma, sendo estável. O Gráfico a seguir vem exemplificando tal questão.

Gráfico 8 – Matrículas na Educação Infantil (2005-2018)

⁷ Dados disponíveis no site do IBGE, referente ao Censo escolar de 2005 a 2018.



Fonte: Dados extraídos do site do IBGE

De acordo com o gráfico, nos primeiros anos do Censo escolar, não se tinha matrícula na creche, que refere-se as crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses, segundo a RESOLUÇÃO Nº 01/2017. Nesse ínterim, é pertinente evidenciar que a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil vem à partir de 2013, e a torna obrigatória a partir de 4 anos. Ponderando sobre os dados expostos no gráfico, a matrícula na rede municipal teve uma variação, porém, desde 2005 já se obtém resultados significativos no tocante à pré-escola, na qual inicia-se com 4 anos.

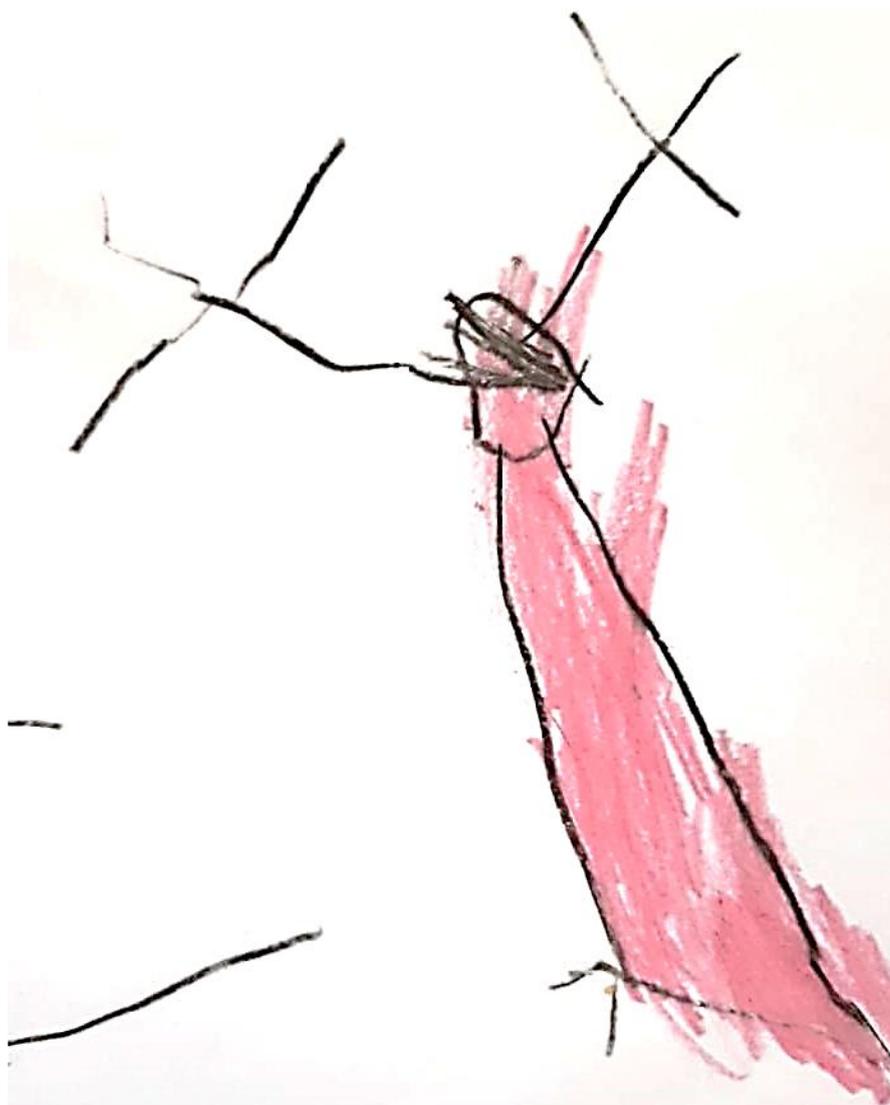
Sobre a matrícula de 2020 e com dados recebidos pela SME, o número de alunos matriculados na educação infantil são 7.131 alunos (creche e pré-escola). Refletindo sobre tais dados, é inerente que a matrícula nesse segmento no decorrer dos anos tem uma certa estabilidade. O quantitativo é pertinente para entendermos a demanda como para o próprio serviço disponibilizado, porém, o cerne do estudo compreende a importância da qualidade e a inclusão como parte preponderante.

É essencial que uma escola acredite naquilo que a ciência não ousa duvidar: a educação infantil é crucial na formação da pessoa e em seu nome é imprescindível que ensine a compartilhar e fazer amigos, a descobrir que a verdadeira ciência ensina verdades, que quem não lê jamais escreve e que a liberdade e a individualidade constituem essências do crescer. (ANTUNES, 2004, p. 53).

Em suma, a procura na educação infantil da rede municipal é constante. Mais uma vez reiteramos a importância desse segmento para a formação do sujeito. Uma etapa na qual inicia-se tudo, primeiros passos, falas, interações, indagações, etc. Daí a tamanha responsabilidade que temos, contribuir para a formação do cidadão, não se pode e nem se deve cogitar ser de qualquer modo.

Assim, o capítulo seguinte apresentará suas minúcias desse ambiente tão perspicaz. É pertinente uma educação infantil planejada e organizada em seus mais diversos sentidos, inclusive no atendimento dos alunos com deficiência, portanto, as discussões seguintes afunilarão à inclusão dos alunos com autismo no referido seguimento.

3 ARTE DE SENTIR: UM ESTUDO DE CASO ÚNICO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, INCERTEZAS E VALORES DOS SABERES



O Desenho corresponde a Pepa Pig que queria pegar um brinquedo. Essa ilustração nos faz deleitar nas sensações que a arte de sentir oportunizou ao artista. Sentir e refletir sobre a textura da folha, espessura do lápis e, a partir de então pensar, o que devo fazer? Para o artista, a Pepa representa um espaço da sua rotina, do seu lar, do seu momento. (Criança com autismo, 6 anos de idade e estudante de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró)

CAPÍTULO III: ARTE DE SENTIR: UM ESTUDO DE CASO ÚNICO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, INCERTEZAS E VALORES DOS SABERES

O sentir e a arte são sinônimos, desde que consigamos relacioná-los. O movimento de pinçar representa um toque, uma descoberta ou uma grande conquista, e quão grande este movimento é. Talvez poucos parem para refletir sobre este fato, mas é através do pinçar que surgem os primeiros traçados, que deparamo-nos com a escrita e com cada traçar das garatuhas desordenadas, ordenada e daí por diante. Para muitos, a criança com autismo não gosta de toque, de abraço, mas o sentir para ela pode ter uma conotação diferente, talvez mais intenso ou, talvez seja algo tão íntimo que apenas os de confiança consigam tal proeza.

Segundo Rubem Alves (2018), o tato é o sentido que menos se fala, porém, a pele é um lugar de muitas alegrias e, acrescentamos, também de dor. Muitas experiências surgem do sentir, basta somente prestarmos atenção. A escola entra nesse contexto como um espaço novo, de sentir e externar, e esse é o excepcional valor desse espaço. Onde podemos descobrir, inventar e reinventar.

Em um diálogo de tantas sensações e sentimentos, o acolhimento da escola é primordial. Nesse sentido este capítulo discorre inicialmente sobre a metodologia traçada, posteriormente, detalha a proposição do estudo de caso, como também, elucida sobre a análise textual discursiva. Seguidamente, apresenta três unidades de análises e para cada uma, foram estruturadas algumas categorias, explanando também o processo de interpretação dos dados analisados e por fim, expõe a minuta do estudo de caso, relatando de forma concisa a pesquisa realizada no município.

E vamos nos deleitar em mais uma música.



Faça a leitura do código QR
Abra o aplicativo leitor de QR ou a câmera
de seu smartphone;
Aponte-o para o código QR.
Independentemente do ângulo da câmera,
você deve conseguir receber as informações
necessárias;
Os dados serão instantaneamente mostrados
na tela, aprecie a música.

3.1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PASSOS INICIAIS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire, 2004)*

A identidade de uma pesquisa concentra-se, primordialmente, na metodologia científica utilizada. Ponderar sobre a metodologia, sua caracterização e procedimentos permite ao pesquisador um delineamento e direção do caminho a traçar. Como uma “bússola”, ela possibilita a aquisição de novos conhecimentos e perspectivas sociais, já que este estudo reflete as vivências do campo educacional na nossa cidade.

Sobre metodologia, Pedro Demo (1985) é claro, objetivo e sucinto: “trata-se das formas de se fazer ciência”. Nesse viés, a ciência está concatenada à teoria, e, a metodologia ao seu fazer, sendo assim à prática. Em consonância, Minayo (2002, p. 16) elucida que “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Por pesquisa, Gil (2008, p.26), entende “[...] como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Dessa forma, é evidente, que o fazer ciência só é possível através da pesquisa, e esta é observar, indagar, convergir e validar conhecimentos. A pesquisa é um verdadeiro debruçar.

Nessa perspectiva, após ponderar sobre as indagações esboçadas no transcórre do estudo, conjecturamos sobre analisar em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN a rotina pedagógica e a percepção das professoras sobre a inclusão de alunos com autismo. Entrementes, concebemos que a concretização do estudo em voga reverberaria em um Caminho Qualitativo.

Triviños (1987, p. 122) complementa tal abordagem ao elucidar que:

[. . .] O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana, isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a

engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas.

Para o autor, ponderar sobre a ação da pesquisa qualitativa é repensar a vida, a cultura, a experiência e o lócus formativo dos sujeitos integrantes. Nesse ínterim, a pesquisa qualitativa perpassa o universo da significância, das questões particulares e subjetivas. Todavia, não estamos aqui desmerecendo uma pesquisa quantitativa, ambas têm seu valor e função. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles, interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. (MINAYO, 2002, p. 22).

Por conseguinte, entendemos que a metodologia além de refletir sobre os sujeitos participantes, também é uma fase de exploração, de definição dos instrumentos para a coleta de dados e dos procedimentos para a análise das informações coletadas, buscando atingir os objetivos traçados no processo. Para um melhor esclarecimento, o quadro a seguir sintetiza os conceitos abordados até o momento.

Quadro 1 – Resumo do que é ciência, metodologia, método e pesquisa.

Ciência	Forma especial de conhecimento da realidade empírica. É um conhecimento racional, metódico e sistemático, capaz de ser submetido à verificação. Busca o conhecimento sistemático do universo.
Metodologia	Estuda, descreve os métodos, explica, interpreta, compreende e avalia.
Método	Forma ordenada de proceder ao longo de um caminho. Conjunto de processos ou fases empregadas na investigação, na busca do conhecimento.
Pesquisa	Atividade básica da ciência.

Fonte: Quadro retirado do livro Metodologia de pesquisa, 2013, p. 26.

Refletindo sobre os processos de se fazer ciência, afunilamos as etapas metodológicas com base em Gil (2008) que as caracteriza em três: a pesquisa exploratória, a pesquisa descritiva e a pesquisa explicativa. A pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. A pesquisa descritiva, estuda as características de um grupo e a pesquisa explicativa, têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008).

Sobre o estudo descritivo, (Triviños (1987, p. 110) corrobora que

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

Para deleitar-se numa perspectiva descritiva é necessário o máximo de informações sobre o tema que deseja-se pesquisar, pois tal estudo busca, com êxito, descrever a realidade do objeto. Portanto, utilizamos o estudo descritivo que permite retratar a prática organizacional e busca descrever os fatores determinantes sobre o assunto a ser abordado.

Estreitando o caminhar, foi delineado como procedimento metodológico, ou “estratégia de pesquisa”, como Yin (2001) conceitua, o estudo de caso. Discorrer sobre o estudo de caso é mergulhar em determinada realidade. Para Pádua (2004, p. 74), “o estudo de caso trata-se de abordagem qualitativa”. Desse modo, sobre estudo de caso Yin (2001, p.21) elucida que tal estratégia “[. . .]permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Para tanto, o autor faz um destaque a forma da questão de pesquisa, como modo de definir a estratégia. Nesse ínterim, como condição para definir a estratégia a ser utilizada, Yin (2001) conjectura em tal categorização.

Tabela 5 – Estratégias de Pesquisa com base em Yin (2001)

Estratégia de pesquisa	Tipo de questão	Exige controle?	Focaliza acontecimentos contemporâneos?
Experimento	como, por que	sim	sim
Levantamento	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
Análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/ não
Pesquisa histórica	como, por que	não	não
Estudo de caso	como, por que	não	sim

Fonte: Retirado do livro Estudo de caso: planejamento e métodos, Yin (2001, p.24)

Pormenorizar a questão da pesquisa é um dos passos mais importantes em um estudo, porém, é necessário tempo e cautela para se chegar a tal compreensão. De acordo

com a problematização do estudo, ponderamos em prosseguir no estudo de caso único, destacando a Educação Infantil do Município de Mossoró. Sobre o estudo de caso único é “uma etapa fundamental ao projetar e conduzir um caso único é definir a unidade de análise[. . .]” (YIN, 2001, p. 67).

Sobre estudo de caso único,

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Dando singularidade à pesquisa, o estudo de caso permite essa possibilidade de ser único, mesmo que o cenário seja abrangente. Sobre a técnica da busca de dados, demarcamos como essencial a pesquisa, as fontes documentais. Devido ao seu valor, os documentos desempenham um papel fundamental na procura de dados.

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (GIL, 2008, p. 147).

Em uma situação atípica que estamos perpassando, o reinventar tornou-se uma incumbência e fazer pesquisa um desafio, à medida que necessita-se de elementos que o próprio distanciamento não permite. Tecer dentro das fontes documentais possibilita ao pesquisador o acesso à informação com um custo baixo, informações fidedignas e acessível. Porém, a utilização dos mesmos deve ser cuidadosa e criteriosa.

Tracejando nessa pauta, Yin (2001) elucida sobre os pontos fortes e fracos do uso dos documentos como fontes de dados, expostos na tabela abaixo.

Tabela 6: Documentos como fonte de evidência

PONTOS FORTES DA ANÁLISE DOCUMENTAL	PONTOS FRACOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL
Estável – pode ser revisado quantas vezes forem necessárias	Capacidade de recuperação pode ser baixa
Exato – contém nomes, referências, detalhes	Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa
Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e ambientes distintos.	Relato de visões tendenciosas – reflete as idéias preconcebidas (desconhecidas) do autor
	Acesso – pode ser deliberadamente negado

Fonte: Informações retiradas do livro Estudo de caso: Planejamento e método, Yin (2001, p.108)

Sabemos que toda e qualquer fonte de dados terão seus pontos e contrapontos, cabe ao pesquisador saber balancear e isentar-se dessa etapa da pesquisa. Ao mesmo tempo, é pertinente cautela na análise dos mesmos, para não determiná-los como verdade absoluta, porém, como documentos que foram pensados e redigidos por algum objetivo. Concomitante vem a pesquisa bibliográfica, a luz de alguns autores pertinente a discussão.

Outra etapa bastante relevante é a análise de dados, este, é o processo de lapidação dos dados obtidos até aqui. Esse processo diz muito sobre o pesquisador, para Gil (2008, p. 175) “[. . .] a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. Sem prolongar mais ainda a discussão sobre a técnica da busca de dados, porém, aplicando os procedimentos metodológicos da dissertação, enfatizamos que dedicamo-nos na análise dos dados obtidos pela SME, como também, a análise documental do Plano Municipal de Educação.

Em virtude do que foi mencionado, o procedimento delimitado para a análise de dados é a Análise textual discursiva, porque permite ao pesquisador a descrição e a interpretação de formas síncronas e considerando-os como componentes da análise. “Ela não adota exclusivamente uma teoria específica do início ao fim, pois, vislumbra, na maior parte das vezes, produzir teorias no processo da investigação”. (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 250). Assim, essa permissiva que a técnica proporciona, oportuniza a reflexão constante e propicia considerações significativas a toda trajetória da pesquisa.

3.2 AFUNILANDO O ESTUDO DE CASO

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 1996)

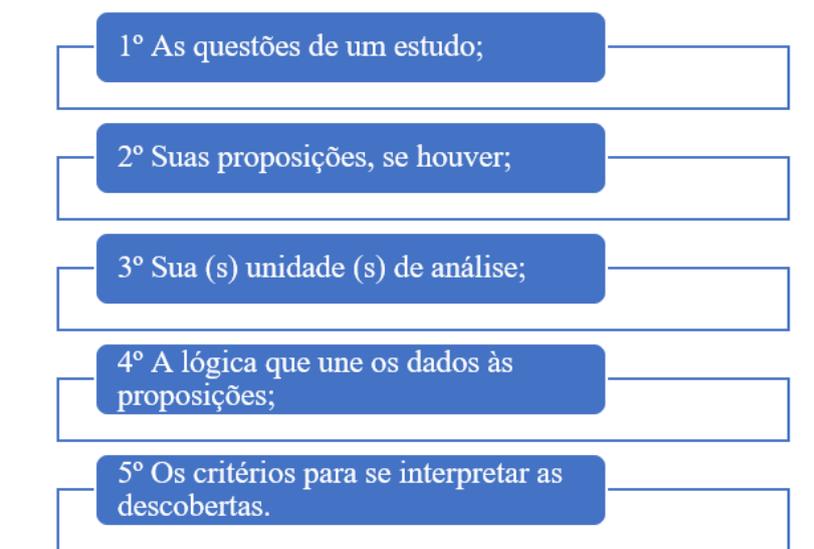
O deslindar da pesquisa levou-nos a percorrer o caminho do Estudo de caso, primordialmente, o Estudo de caso único. Neste sentido, o lócus da pesquisa centra-se nas Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró-RN. Para a condução do Estudo de caso único, ponderamos a princípio na seguinte indagação: Por que o estudo está sendo realizado? Com base nesse questionamento, passamos a projetar o estudo de caso, seguindo orientações explanadas por Yin (2001).

- I) **Propósito do estudo de caso:** Analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN.
- II) **Escolha do campo:** O segmento da educação Infantil do município de Mossoró-RN, utilizando os dados da Secretaria Municipal de Educação – SME e Divisão de Educação Especial – DIEESP;
- III) **Tarefas para a preparação:**
 - Organização e preparação do estudo;
 - Embasamento bibliográfico;
 - Pesquisa documental: Para Yin (2001, p, 109) “devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel óbvio em qualquer coleta de dados, ao realizar estudos de caso”.
 - Análise e interpretação dos dados obtidos: a técnica utilizada é a Análise textual discursiva. Para Yin (2001) cada pesquisador deve iniciar o estudo com uma estratégia analítica, ou seja, já estabelecer o que deve ser de fato analisado e o porquê.
 - Escrita do estudo de caso;
 - Revisão e aprovação da minuta.

Destarte, esses serão os procedimentos adotados de modo a investigar as estratégias utilizadas pelos professores e demais profissionais das unidades, porém, é uma projeção e planejamento flexível. Para o autor supramencionado, “[. . .] um projeto de estudo de caso não é algo que esteja completado apenas no princípio de um estudo. O projeto pode ser alterado e revisado após os estágios iniciais do estudo, mas apenas sob rigorosas circunstâncias”. (YIN, 2001, p. 75).

Após a preparação, damos segmentos ao projeto elencando cinco componentes primordiais:

Tabela 7: Componentes do Projeto



Fonte: Informações retiradas do livro Estudo de caso: Planejamento e método, Yin (2001, p.42)

O primeiro componente, “as questões de um estudo” está interligada à “forma” que a questão é estabelecida, como também, a clareza na definição dessa etapa inicia. Para a composição deste estudo, a questão basilar é analisar *como as Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN percebem a inclusão de alunos com autismo?*

Quando se apresentam as proposições, entende-se como objetivos a serem investigados dentro do estudo, Yin (2001, p. 43) fomenta que “Sem tais proposições, um pesquisador pode ficar tentado a obter “tudo”, algo absolutamente impossível de fazer”. Nesse sentido, como proposições temos: *identificar como se dá a Educação Especial e Inclusiva no Município de Mossoró/RN expressa no Plano Municipal de Educação; Reconhecer a importância do professor auxiliar para a rotina e a prática pedagógica com alunos com deficiência e como o Município estabelece a seleção desse profissional e identificar se há uma rotina para alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado- AEE.*

Sobre unidade de análise, Yin (2001), correlaciona-a ao “caso”, ou seja, ao nosso objeto de estudo, que está centrado na *Inclusão de alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró-RN*. A busca do “como” acontece a inclusão de um grupo, de alunos com deficiência, especificamente, alunos com TEA, clarifica o contexto do caso. Por muitas vezes essa unidade de análise está condicionada à questão do estudo.

Nesse íterim,

[. . .] para quase todos os tópicos escolhidos, são necessários limites de tempo específicos para definir o começo e o fim do caso. Todas essas questões precisam ser consideradas e respondidas para definir a unidade de análise e, por conseguinte, determinar os limites da coleta e da análise de dados. (YIN, 2001, p. 46)

Em relação à união dos dados às proposições e sobre os critérios para a interpretação das descobertas, estes foram os componentes pouco apresentados nos estudos de caso. Porém, faz-se necessário o deslindar de todas as etapas para uma elucidação satisfatória do estudo, à vista que, estas etapas correspondem à análise de dados.

Sabendo a importância de todo o processo e definição de cada etapa do caso, é notório que a guisa de conclusão por muitas vezes não estabelece a relação necessária, porém, é de extrema importância para o desfecho. Com base na análise dos dados, o procedimento adotado para esta etapa é a Análise textual discursiva, pois, busca refletir sobre todo o processo do estudo. Moraes e Galiazzi (2006, p.120) corrobora que “A utilização da análise textual discursiva trata-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos”.

Nesse sentido, Análise textual discursiva é uma abordagem de análise que perpassa por outras abordagens, conhecidas entre a pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise do discurso.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007),

[. . .] quanto à diferenciação sobre as distintas análises textuais, nos socorremos novamente da analogia do “trajeto para ultrapassar o rio” quando fizemos para discorrer a respeito do que seria o método de pesquisa neste estudo. A análise de conteúdo ao movimentar-se no decorrer do trajeto do rio, desloca-se a favor da correnteza, rio abaixo. Já a análise de discurso movimenta-se rio acima, contra sua correnteza. A análise textual discursiva, fazendo o trajeto do rio, pode se inserir tanto num, como no outro movimento. (APUD MEDEIROS, 2019, p. 181).

Flexibilidade e clareza representam esta abordagem. Por sua interpretação e ação, consegue transitar por ambos os caminhos. Contudo, mesmo perpassando por outras abordagens e tendo seu poder de (re) construção, a análise textual discursiva também tem seu rigor e requer disciplina e criatividade, concomitantemente (MORAES; GALIAZZI, 2006). Para a sua realização existe processos a serem vivenciados, estes são, a

unitarização, a categorização e a comunicação.

“O processo é de intensa impregnação. Se assim não fosse não seria possível tamanha produção”, (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121). Esta fala dos autores supramencionados descreve o processo da Análise textual discursiva, a medida que é flexível diante das demais abordagens, ela é intensa. Como primeira etapa do processo temos a unitarização, que é um verdadeiro “desbulhar” de informações, agora, o pesquisador deleita-se nas informações e dados alcançados para interpretá-los e reinterpretá-los. Assim;

Com a unitarização compartimenta-se todo o material existente na pesquisa, desorganizando o que estava organizado, na busca de sentidos e de significados para atribuição ao que está posto. Assim, o investigador coloca o foco nos detalhes e nas partes componentes de mais interesse à investigação. É uma forma de objetivar o material da análise. (MEDEIROS, 2019, p. 181).

A categorização surge dos resultados obtidos através da unitarização. É o momento de “estabelecer relações” entre as unidades a serem analisadas (MORAES, 2003). Para Medeiros (2019, p. 182), “Quanto às categorias, entendemos como sendo os elementos de organização das unidades de análise que compõem o texto final para as considerações do pesquisador”. É o momento de ordenação, estruturação e preparação para a etapa final. Desse modo;

A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

A relação entre unitarização e categorização pode, muitas vezes, confundir o pesquisador, pois, como transita da desorganização para a organização, cria-se a ideia do incompleto ou confuso. Por isso que, essa abordagem de análise permite voltas e o refazer e reinterpretar, e são nesses momentos que outras categorias podem emergir.

A última etapa desse processo analítico é a comunicação, que é “O movimento produtivo e criativo, portanto, corresponde a um processo auto-organizado composto de dois movimentos principais” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126). É a etapa da escrita final. Aqui descreve-se todo o processo percorrido, organizado e claro. Conforme ilustramos na figura 10;

Figura 10: Processos da Análise textual discursiva



Fonte: Elaborado pela autora com base em Medeiros (2019).

Assim, finalizamos este subtópico fazendo uma analogia entre a Análise textual discursiva e a colcha de retalho que era tão usada por nossas avós antigamente. A unitarização é o processo de escolha e separação de cada retalho que será utilizado, não são peças aleatórias, algumas precisam ser revistas e reajustadas. A Categorização é a etapa de organização, material preparado e a interpretação da peça, para quem será destinada, o tamanho ideal. E, por fim, a Comunicação, que relembra cada retalho colocado e costurado, finalizando a colcha. Em alguns momentos da produção, foi necessário retirar um retalho e recolocá-lo em outro espaço ou momento, o que a torna diversificada e, ao mesmo tempo, única.

3.3 DIALOGANDO COM OS DADOS: SENTINDO OS SUJEITOS ATRAVÉS DA ESCRITA

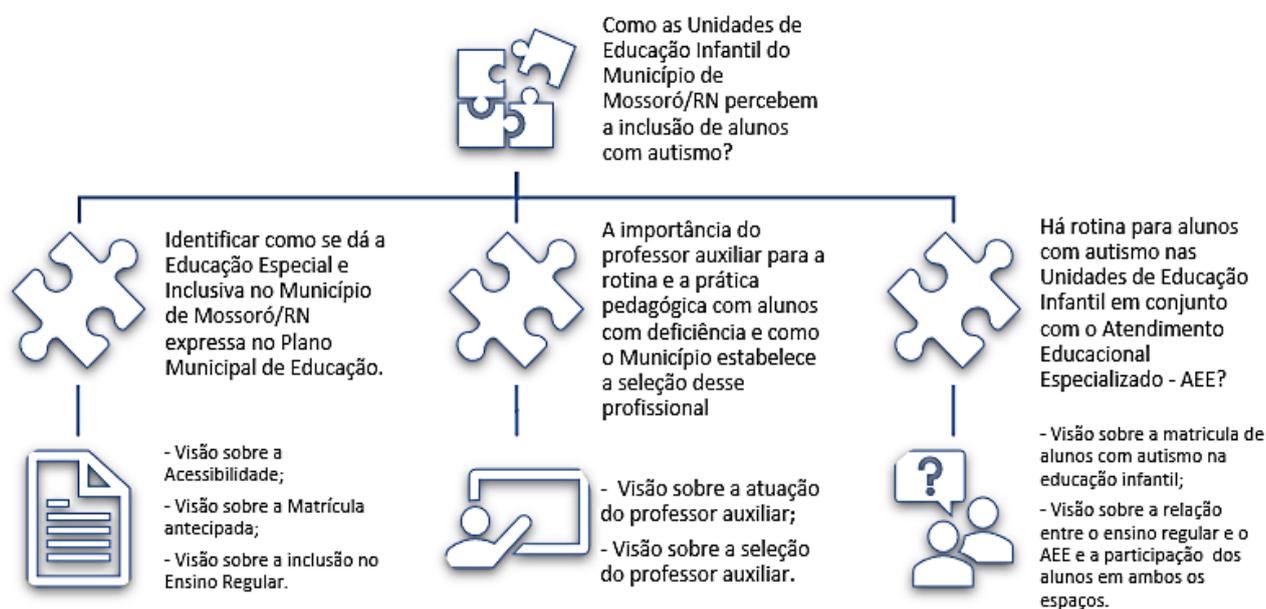
*“O cultivo dos cinco sentidos é o trabalho de toda a história passada”
(Karl Marx, 1844)*

Por todas as discussões propostas até aqui, é inerente para qualquer sujeito uma educação de qualidade, de acordo com a jurisprudência. Logo, a educação infantil, como

primeira etapa, transporta inúmeros valores e aprendizagens para a nossa formação. A educação especial, atrelada ao contexto, vem para congregar e agrupar direitos, princípios, práticas pedagógicas e respeito. Desse modo e encurtando o percurso, temos os alunos com autismo chegando às escolas e uma nova rotina e realidade se instaura.

Utilizando os sentidos, deleitamo-nos no Plano Municipal de Educação e nos dados disponibilizados pela SME, buscando ouvi-los através dos olhos e interpretá-los através do ouvir. Vale evidenciar, que as reflexões que raiarem dentro da análise dos dados, permitiram o engrandecimento da discussão, além de procurar compreender a inclusão, bem como sua ação na educação infantil, primordialmente, com os alunos com autismo. Desse modo, enumeramos três unidades de análises e para cada uma, estruturamos algumas categorias. O organograma, figura 11, a seguir apresenta o percurso traçado com os dados do estudo;

Figura 11: Organograma do trajeto da análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, discorreremos a seguir sobre o processo de interpretação dos dados analisados, à vista a clarificar de forma concisa e coerente as proposições elencadas, buscando refletir e repensar a educação inclusiva dos alunos com autismo no nosso município.

3.3.1 Identificando como se dá a Educação Especial e Inclusiva no Município de Mossoró/RN expressa no Plano Municipal de Educação

*“Diversidade é convidar para a festa,
inclusão é chamar para dançar”.*
(Vernā Myers)

A frase da epígrafe nos proporcionou uma avalanche de sentimentos, chamar para “dançar” e possibilitar a dança resume o nosso entendimento sobre inclusão, pois, na dança você se expressa, cria passos, acompanha a melodia da forma que sabe. A dança é livre e difere da coreografia que já vem pronta para ser reproduzida.

Enveredar por este caminho nos permitiu sentir o eu⁸ e o próximo diante das dificuldades pré-estabelecidas e do preconceito oriundo de uma não aceitação do próximo. Por todas as dificuldades enfrentadas, buscamos através do Plano Municipal de Educação do município de Mossoró-RN, a previsão e a provisão da educação inclusiva. A Resolução Nº 01/2017 – CME, de 16 de março de 2017, dispõe sobre a proposta Curricular da Educação Infantil para Rede Municipal de Ensino do Município de Mossoró. No artigo 2º, estabelece o objetivo do PME.

O Plano Municipal de Educação de Mossoró (PME), Lei nº Lei Nº 3.298, de 04 de agosto de 2015 é um instrumento de política educacional, cujo objetivo é estabelecer metas e estratégias com abrangência no campo da educação em todos os seus níveis e suas modalidades de ensino. Concebido com a intenção de orientar a formulação de ações no âmbito da educação, representa um marco na história da educação mossoroense. (MOSSORÓ, 2017, p. 7).

Em relação ao Plano Municipal de Educação, é um documento decenal, sua última e atual versão é de 2015 à 2025, é uma construção coletiva, e é elaborado em conjunto com os estados, estabelecendo metas, diretrizes e estratégias para uma educação de qualidade. O PME de Mossoró-RN, foi aprovado e publicado com a LEI Nº 3.298, de 04 de agosto de 2015. A tabela abaixo apresenta as diretrizes do Plano Municipal de Educação de Mossoró em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Tabela 8 : Diretrizes presentes no PNE

⁸ O Eu (autora) como pessoa com visão monocular.

I - Erradicação do analfabetismo;
II - Universalização do atendimento escolar;
III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
IV - Melhoria da qualidade da educação;
V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Fonte: Informações extraídas do Plano Municipal de Educação de Mossoró (2015).

Nessa perspectiva, ao debruçar nos documentos e dados, elaboramos três categorias de análises para abordarmos agora. A primeira categoria refere-se a visão sobre a acessibilidade, pautada no factual. A segunda categoria relata a visão sobre a matrícula antecipada e sua importância para os alunos com deficiência e a terceira categoria trata da visão sobre a inclusão no Ensino Regular pautada no PME e os desafios enfrentados.

• 1ª Categoria: Visão sobre a Acessibilidade

Quando interpelamos a acessibilidade vinculada à inclusão de alunos com deficiência, transpomos a ideia do estrutural, não que a estrutura arquitetônica não seja importante, porém, a acessibilidade inicia-se com a ação de ser acessível e de possibilidades até chegar à estrutura física. Pensar no próximo e na sua participação ativa das ações, vinculará a acessibilidade, de fato e de direito, a inclusão.

No entanto, sobre a importância do espaço e de sua organização na educação infantil, Bassedas; Huguet; Solé (1999, p. 106) enfatiza que,

As crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas (luz, ventilação, amplitude, etc.) para sentirem-se à vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não-acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade,

nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças.

Ponderando sobre os materiais e recursos pedagógicos nessa etapa da formação do indivíduo, elucidamos que;

Os materiais educativos servirão de apoio no processo de ensino-aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, crianças e adultos no contexto escolar. (ARRIBAS, 2004, p. 354).

A valer, a Meta 4 faz menção ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando suas estratégias para a acessibilidade. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015) Como objeto a ser destacado e sendo estratégias do PME,

4.8) Garantir a execução dos recursos de acessibilidade para adequação arquitetônica e oferta de transporte acessível, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.9) Disponibilizar material didático e recursos de tecnologia assistiva, assegurando a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.10) Identificar alunos com altas habilidades e suas necessidades para incluí-los nos programas suplementares de promoção a acessibilidade em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.15) Produzir ou adquirir materiais acessíveis (textos, livros, atividades e avaliações) em Braille;

4.25) Incentivar e acompanhar a produção de material didático acessível com o Centro de Apoio ao Deficiente Visual e das salas de recursos multifuncionais;

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4)

Seguidamente, o plano aponta que;

4.31) Adequar as estruturas físicas das instituições educacionais, para atender de forma acessível todas as pessoas com deficiência;

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4)

Nessa vertente, a estratégia apresentada anteriormente aponta que a visão do município, com base no PME, está para além da “adequação arquitetônica”, porém, não exige a importância da estrutura. Contudo, para que tal estratégia se concretize é necessário voltarmos um pouco no plano e depararmos com a Meta 1, em suas estratégias expõem que:

1.8) Ampliar e adequar as estruturas existentes, no decorrer da vigência do Plano, possibilitando assim, a universalização do atendimento da pré-escola (4 e 5 anos) e ampliação do atendimento à creche (0 a 3 anos);

1.9) Construir Unidades de Educação Infantil para substituir os prédios que funcionam em instalações precárias, conforme programação do Plano de Ações Articuladas – PAR;

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

Interpretando tais fatos, a acessibilidade da forma que é aplicada no PME, ainda não é realidade à medida que algumas UEIs, como mencionado na Meta 1, são em prédios adaptados e algumas com estrutura precária para o atendimento ao seu público infantil, primordialmente das crianças com deficiência. Em consonância vem os materiais e recursos pedagógicos que são de extrema importância e fonte de acessibilidade. Desse modo, a acessibilidade é uma etapa em evolução, como também, um desejo.

• **2ª Categoria: Visão sobre a Matrícula antecipada**

No tocante à matrícula antecipada, além de ser uma garantia do direito, a vaga possibilita uma organização e preparo da instituição para a chegada dos alunos. Como primeiro passo na educação, é na matrícula que tudo se inicia, e, para os alunos com deficiência tem essa especificidade de poder, de antemão, realizar a matrícula. Sobre esta categoria, o PME expressa que,

4.1) Acompanhar e incentivar a matrícula dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado (AEE) complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;

4.2) Garantir o acesso por meio da matrícula antecipada para à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de promover, no prazo de vigência desse plano, a universalização do atendimento escolar para essa faixa etária; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4)

Dialogando com o PME, antecipar a matrícula é extremamente importante, tanto para identificar os alunos, como para mapear as deficiências e garantir suporte, atendimento e recursos pedagógicos. Algo notável é a *matrícula antecipada* a partir de *crianças de 0 (zero)anos*, sendo mencionada no Plano Municipal e dando seriedade a esta etapa da educação, a educação infantil, pois, a construção educativa do aluno começa a

partir do seu nascimento (ARRIBAS, 2004).

• **3ª Categoria: Visão sobre a inclusão no Ensino Regular.**

Arribas (2004, p. 320) em sua discussão sobre a função e a razão da escola regular, discorre que, “Muitas crianças que alguns anos atrás tinham de frequentar escolas especiais atualmente estariam sendo educadas em escolas regulares se tivessem nascido uns anos mais tarde”, admitimos e assentimos a veracidade da colocação. Por muito tempo tinham-se espaços e escolas destinadas às pessoas com deficiência, e, por algum motivo, essa segregação perdurou por longos anos. Hoje, a matrícula no ensino regular é **direito**, mas o que mudou? Entendemos que a própria trajetória da inclusão e a percepção de diversidade.

A assertiva da meta 4 permite-nos deslindar tanto pela universalização dos alunos com deficiência como aponta a preferência no ensino regular.

META 4: 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.

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).

A garantia da oferta da educação inclusiva em *Todas as Unidades Educacionais* impede a exclusão do ensino regular nesse processo. As estratégias a seguir destacam essa afirmação, uma observação as estratégias é que, por algum motivo elas se repetem, desse modo, acreditamos na ênfase e importância dessa evidência.

4.16) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular pelos sistemas sob alegação de deficiência, por meio do acompanhamento das matrículas de todas as Unidades Educacionais e encaminhar para o atendimento educacional especializado quando necessário;

4.28) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular pelos sistemas sob alegação de deficiência, por meio do acompanhamento das matrículas de todas as Unidades educacionais e encaminhar para o atendimento educacional especializado quando necessário;(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4)

Trilhar pelo caminho da inclusão no ensino regular, remete-se não apenas a

acessibilidade, a matrícula antecipada, mas, ao currículo estabelecido pela instituição. Um currículo bem pensado e definido faz total diferença, Arribas (2004, p. 320) preconiza sobre o indivíduo como ser e não resumido a sua deficiência.

Se revisássemos agora os currículos de não poucas daquelas escolas, veríamos que a maior parte do tempo era ocupada em reeducar diretamente o déficit, sem que as atividades empregadas estivessem relacionadas significativamente na forma ou no conteúdo, com o desenvolvimento integral de sua pessoa. De alguma maneira, o déficit era a própria criança.

Em consonância com Arribas (2004), a proposta curricular é basilar para a prática da instituição, como tal, é imprescindível pensar e atuar com o sujeito integral, com suas dificuldades, anseios e deficiências, os alunos não são etiquetados e nem devemos fazer tal ato. Pensando sobre esta barbárie e buscando combater discriminações e preconceitos, o PME, na estratégia 4.17, delibera que deve-se acompanhar e monitorar os alunos com deficiência, procurando também combater atos discriminatórios;

4.17) Acompanhar e monitorar o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4)

Para trazer à luz a permanência do aluno com deficiência na escola e sepultar atos discriminatórios é “obrigatório” romper com a velha tradição autoritária que já define o aluno “bom” do aluno “ruim” ou “mediano”, necessita viver uma escola democrática, fundamentada na diversidade de pensamentos, sentimentos e do corpo, uma escola cooperativa, como Aquino (1998) nomeia. Portanto, a homogeneização conduz rapidamente à discriminação e ao preconceito. (AQUINO, 1998).

Dessa maneira, quando o PME aponta o sucesso educacional do aluno, ele perpassa por todas as questões elencadas até aqui. Um aluno para ter sucesso, precisa ser visto como sujeito e os professores carecem de entender que educar é um instrumento para a construção da cidadania e a educação infantil, como primeira etapa desse processo, necessita ser entendida e notável como tal.

3.3.2 A importância do professor auxiliar para a rotina e a prática pedagógica com alunos com deficiência e como o Município estabelece a seleção desse profissional

*Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura de Souza Santos)*

Sabemos que promover e mediar a aprendizagem do aluno é tarefa inerente do professor. Dentro da instituição escolar, o professor é o sujeito que tem contato direto com o aluno e este contato possibilita troca de experiências, saberes, afeto dentro outros. A educação infantil, nesse contexto, é tão essencial que são nos primeiros anos de vida que começamos a formar nossa identidade, e estas vivências, colherão frutos bons ou ruins.

Para Arribas (2004, p. 327) “Mas, para que a escola infantil seja um elemento que atinja potencialmente esse processo individual que cada criança realiza, é imprescindível a existência de vínculos afetivos intensos e estáveis entre ela, os educadores, outras crianças e o meio físico que a acolhe”. Portanto, acolhimento e a afetividade são artifícios grandiosos para o desenvolvimento infantil.

Adentrando na atuação do professor neste seguimento, a **RESOLUÇÃO N° 03/2017** estabelece o perfil e as competências para o professor da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Nesse sentido, para o município, o professor de educação infantil necessita de:

Art 1º O perfil do(a) Professor(a) para atuar na Educação Infantil requer que esteja habilitado(a) para tratar das demandas da atuação docente, dos desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos nesta etapa de ensino.

Art 2º O(a) professor(a) que esteja atuando ou venha atuar na Educação Infantil deve ter o seguinte Perfil:

I - Demonstrar que é um ser humano acolhedor, alegre, afetivo, compreensivo e brincante.

II - Ser um(a) professor(a) com dimensão brincalhona, ou seja, um profissional que apresente a dimensão brincante, onde a brincadeira seja uma condição importante e essencial em sua postura de educador da Educação Infantil.

III - Respeitar, sem distinção TODAS as crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil e Escolas que oferecem esta etapa da Educação Básica;

IV - Atuar com ética e compromisso, visando a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental, ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras;

VI – Ser um profissional desprovido de preconceitos e tabus, aceitando a criança, a família e suas individualidades em sua totalidade, respeitando o que está prescrito na Lei municipal Nº 2.711/2010 de combate ao Bullying.

VII - Ser paciente e afetuoso(a) com a criança;

VIII - Ser consciente que o professor é uma referência para a criança;

IX - Respeitar os demais colegas e hierarquia da Unidade Educacional, com ética e responsabilidade;

X - Ser assíduo(a) e pontual, passando tranquilidade a equipe de trabalho, família e sociedade. (MOSSORÓ, 2017, p. 9)

Entende-se que o professor da educação infantil, é um profissional que demonstra consciência crítica e que, o termo “auxiliar” utilizado para o professor de educação especial, não retira ou coloca outras atribuições ao que se espera desse profissional. Consideramos que sua trajetória terá planejamentos ajustados a demanda que se tem e que seu olhar terá um propósito singular. Porém, o perfil estabelecido pela Rede municipal não difere do exposto anteriormente.

• 1ª Categoria: Visão sobre a atuação do professor auxiliar

A formação e atuação dos professores é um debate que merece destaque, sobretudo quando o interesse da educação como direito é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular. A LDB, citada nos capítulos anteriores, compenetrada na formação do professor de educação especial, ou professor auxiliar como é conhecido, prevê profissionais com especialização para atuar no AEE, bem como professores capacitados para atuarem no ensino regular, ou seja, válida a importância da formação continuada.

A busca pela matrícula do aluno com deficiência no ensino regular demanda também a sua permanência, e para tal, já percorremos aqui por algumas proposições importantes para essa permanência como, a formação, a acessibilidade e o currículo que são essenciais a essa estabilidade. Nesse ínterim, a formação continuada deve ser compromisso do sistema de ensino que tem como princípio a qualidade da educação (MANTOAN, PRIETO, 2006).

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de

conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (MANTOAN, PRIETO, 2006, p.58).

Discorrer sobre algumas competências basilares ao professor auxiliar nos direciona a compreender que, tanto a formação continuada como a atuação do profissional, são para qualidade do ensino na totalidade e não para persistir na ideia única e exclusiva de que o importante para os alunos com deficiência é a socialização, um discurso persistente ainda hoje.

Sobre as competências, a **RESOLUÇÃO Nº 03/2017**, no art 3º apresenta as competências que se espera do professor na educação infantil, que são:

- I - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças da Educação Infantil;*
- II - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas das crianças, nas suas relações individuais e coletivas;*
- III- Participar da gestão da instituição onde atua, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico;*
- IV – Demonstrar conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Mossoró e toda a Legislação direcionada aos direitos das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade;*
- V – Participar e exercer funções dentro do Conselho Escolar como está estabelecido na LDB nº 9394/96 em seu art.12, capítulo I;*
- VI – Promover e compreender a necessidade de um período de adaptação das crianças ao espaço e às pessoas;*
- VII – Acolher as crianças e os familiares, de maneira que estes se sintam seguros;*
- VIII VIII – Realizar e orientar as crianças nos momentos de alimentação e higiene;*
- IX - Acompanhar atentamente o momento do repouso/sono, proporcionando tranquilidade e segurança;*
- X - Realizar atividades para as crianças que não querem dormir;*
- XI - Garantir a segurança das crianças dentro e fora das salas de atividades, evitando que se machuquem, entendendo que o cuidado faz parte do processo educativo.*

Debruçando sobre essas competências, percebe-se o cuidado com o bem-estar da criança, porém, não limita-se a ele. Prosseguindo da seguinte forma:

- XII- Proporcionar às crianças atividades em outros espaços*

educacionais; XIII - Promover a interação criança/criança e criança/adulto da instituição;

XIV – Efetivar o planejamento do trabalho docente, quer seja individual e/ou coletivo, que privilegiem a brincadeira, as diferentes linguagens e as interações e, por meio da avaliação, retomá-los, quando necessário, propondo novos encaminhamentos;

XV – Executar projetos de aprendizagem que proporcionem a criança uma aprendizagem significativa, desafiadora, lúdica e prazerosa;

XVI - Ser fidedigno(a) nos registros dos relatórios de avaliação da criança, descrevendo com respeito o DESENVOLVIMENTO da mesma;

XVII – Realizar, sistematicamente, autoavaliação de suas práticas pedagógicas, proporcionando uma melhor qualidade nos planejamentos pedagógicos;

XVIII - Adequar-se em todos os aspectos, ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional na qual está desempenhando seu trabalho;

XIX - Ter atitudes coerentes com as práticas adotadas na legislação que assegura os direitos das crianças;

XX - Participar das formações ofertadas pelo órgão ao qual está vinculado, como também pela Unidade Educacional onde executa as atividades docentes;

XXI - Pensar a prática dentro da dinâmica reflexão-ação-reflexão, buscando as inovações pedagógicas, construídas a partir de resultados de estudos atualizados, sobre o processo da aprendizagem humana;

XXII - Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma a qual é responsável como docente.

XXIII - Informar e envolver a família no processo de construção de saberes das crianças;

Uma das constatações possíveis é que ainda se existem práticas e posicionamentos hereditários que visam a continuidade de um metodologia ou de um currículo com base em anos anteriores ou o currículo não está para os alunos com deficiência da forma que se é para estar. Quando refletimos sobre estas competências não se distingue professores A ou B, porém, o que se espera dos professores do segmento infantil da rede municipal. Do mesmo modo é a escola, uma pluralidade de sujeitos e, ao mesmo tempo, uma singularidade de seres. O artigo 3º traz clarificações básicas e específicas, mas todas em torno do cuidado, do respeito e do afeto, sabemos que as tarefas são inúmeras, porém, nosso compromisso é que a escola seja o espaço de aprendizagem para todos os alunos.

• **2ª Categoria: Visão sobre a seleção do professor auxiliar**

Tomando como base os debates aflorados até aqui, foi compreendido que as

atribuições e competências para os professores da educação infantil, professor polivalente e professor auxiliar, têm a mesma validação. Em relação à nomenclatura, a nível estadual tem o professor de educação especial, função estabelecida e que já se tem concurso para tal função. Em relação à esfera municipal ainda não se vislumbra de tal ato, as contratações ocorrem através de seleção e temos os professores auxiliares selecionados.

Em conformidade, o PME salienta a importância desse profissional, como também a garantia de sua atuação. Para o PME, 4.27) *Garantir profissionais auxiliares nas salas de aula regulares para acompanhar os alunos com deficiência na esfera de cuidar e do apoio pedagógico (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).*

Nessa perspectiva, buscamos compreender como ocorre a seleção do professor auxiliar na rede municipal de ensino. A partir dos dados da SME e da Divisão de Educação Especial– DIEESP. O primeiro ponto a ser considerado é a demanda de alunos com deficiência e que necessite de acompanhamento. Nessa perspectiva, temos as seguintes etapas para a seleção:

Tabela 9 : Etapas para contratação de estagiários

SOLICITAR estagiário	UNIDADE ESCUCACIONAL	A Unidade Educacional solicita através de ofício o estagiário a partir da demanda de alunos com alguma deficiência e que necessite de acompanhamento.
ANALISAR pedido da escola	DIEESP	A Divisão analisa se, de fato, a unidade precisa de estagiário para acompanhamento em uma turma
VISITAR escola	DIEESP	Se a Divisão tiver dúvidas sobre a necessidade de estagiário algum representante faz uma visita na Unidade para verificar se, de fato, há necessidade.
ELABORAR parecer	DIEESP	Caso a solicitação de pedido de estagiário seja indeferida, após a visitação, é redigido um parecer técnico explicando o motivo da decisão.
ABRIR seleção para estagiários	DIEESP	Caso haja deferimento após a visitação é aberta, então a seleção para a contratação de estagiários para a modalidade.

Fonte: Informações recebidas pela Secretaria Municipal de Educação (2019).

Se tomarmos como referência a tabela acima, os indicadores para a seleção do estagiário concentram-se na necessidade da unidade de educação infantil. Após uma triagem na demanda dos alunos com deficiência se é feito uma análise se estes necessitam

de um professor auxiliar ou não. Em contrapartida, a Lei 12.764/12 de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como já mencionado nos capítulos anteriores, aponta que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

A esse propósito vem o seguinte questionamento: “como a rede municipal realiza essa triagem e há uma formação prévia para os estagiários selecionados?” Com base nos dados adquiridos e nos documentos disponibilizados é perceptível que o processo de contratação encerra-se no momento da visita a UEI que o estagiário foi encaminhado e com a documentação assinada, porém, não clarifica se há ou não uma capacitação inicial.

Outros questionamentos a serem ponderados vem surgindo à medida que passamos a refletir sobre esse processo, como: há alguma normatização sobre o período mínimo de ingresso na universidade para poder concorrer a vaga? O estagiário precisa ter cursado alguma disciplina específica?

Mesmo com a solicitação de alguns dados e documentos a SME, não foi possível sanar tais dúvidas. A valer que, dentro do período atípico que estamos perpassando por conta da pandemia do COVID-19, a pesquisa tomou um caminho único e não paralelo como se era cogitado, pois, a visita ao espaço escolar e as entrevistas a equipe pedagógica não pode ocorrer como deveras almejamos, desse modo, focando nos documentos municipais educacionais e dos dados disponibilizados.

Por conta da Pandemia da COVID-19 também não ocorreu a seleção para professor auxiliar durante os anos de 2020/2021, o que nos deixa ainda mais preocupados pelo fato da ausência do suporte deste profissional, nesse período, e como está sendo o acompanhamento dos alunos com deficiência na educação infantil.

3.3.3 Há rotina para alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado - AEE?

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire)*

Como já citado, os desafios para uma educação de qualidade são muitos e

quando deparamo-nos com a educação especial a complexidade aumenta mais ainda. Uma das tarefas primordiais nesse contexto é transpassar a ideia de que a matrícula no ensino regular já representa a inclusão do aluno, e pior, sem reconhecer sua igualdade de direitos (MANTOAN, PRIETO, 2006).

Desde a Constituição Federal de 1934 já se avista uma educação de qualidade e ao passar do tempo vem surgindo os princípios para uma educação inclusiva. Mantoan, Prieto (2006, p. 37) corrobora que “[...] se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática, é o modelo da integração escolar que ainda predomina”. Em consonância, as autoras ainda fazem menção que o princípio basilar é a defesa de uma educação de qualidade para todos.

Quando mergulhamos no Atendimento Educacional Especializado – AEE, o itinerário torna-se, às vezes, embaraçado. A discussão em voga não limita-se à matrícula e na permanência do aluno na sala de aula regular, porém, de um acompanhamento no contraturno, previsto por lei, com um atendimento especializado.

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes (MENDES, 2002, p. 70).

Tomando como base os alunos com deficiência, existe ainda a disparidade da escola para todos que acreditam que a inclusão está meramente no papel. Outro dia um colega nos abordou para mostrar sua indignação por precisar fazer uma adaptação de uma atividade para um aluno com PC, pois, o referido professor acreditava que a inclusão era que todos fizessem a mesma atividade. Ora, se para alunos típicos não se pode garantir essa aprendizagem, que dirá os alunos atípicos?

Ainda marcada por divergências de discursos, pleiteamos um dito de Cortella, (1988, p.14) quando o mesmo contrapõe que, “[...] em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem quantidade total atendida, não se pode falar de qualidade”. A relação entre quantidade e qualidade por muitas vezes nos foi algo distinto, até toparmos com a fala de Cortella, pois, para se ter uma qualidade na educação precisamos garantir que todos tenham acesso. Quando buscamos a educação inclusiva outros fatores se agregam, tanto a permanência do aluno na escola, como sua participação

no AEE.

- **1ª Categoria: Visão sobre a matrícula de alunos com autismo na educação infantil**

A matrícula, em qualquer nível de ensino, é o primeiro passo a ser dado. Ao introduzir-se no contexto escolar, a criança passa a vivenciar com a diversidade de pessoas. Desse modo, é salutar que a aprendizagem siga ritmos diferentes, portanto, a intervenção pedagógica também deve ser.

Rastreando dados, pesquisas e matérias relacionadas a educação infantil do município pesquisado, deparamo-nos com um material sobre os alunos com deficiência, dando ênfase aos alunos com autismo. O texto de 2017 aborda sobre a crescente procura pela matrícula tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental. A entrevista foi realizada com a secretária municipal de educação Magali Delfino, última a ocupar o cargo na gestão municipal anterior, no ano de 2017, refletindo justamente sobre a inclusão dos alunos com autismo na rede. Para a secretária municipal,

“Os números de crianças com autismo na Rede Municipal de Ensino cresceram vertiginosamente nos últimos anos. Não só pelos diagnósticos que estão se tornando cada vez mais comum, mas também pela chegada de alunos oriundos das outras redes. É um desafio preparar todo um sistema de acolhimento para permitir que as crianças autistas tenham efetivamente a inclusão na sua rotina escolar. Não é só receber o aluno autista e garantir sua matrícula, mas principalmente garantir a esse aluno meios para seu aprendizado e desenvolvimento”.
(PREFEITURA DE MOSSORÓ, 2017)

De fato, é um desafio preparar todo um sistema para atender as necessidades dos alunos, com tudo, é direito. Berenice Piana coautora da Lei 12.764 sobre políticas de proteção as pessoas com TEA, em um de seus discursos, defende a ideia de que a inclusão ou a qualidade dela, está atrelada a capacitação dos professores. Em consonância com Berenice e complementando o posicionamento da referida secretária, movemos mais uma vez para o trajeto da formação e sua importância no fazer docente.

Em conformidade, Cunha (2016, p. 55) transcorre que,

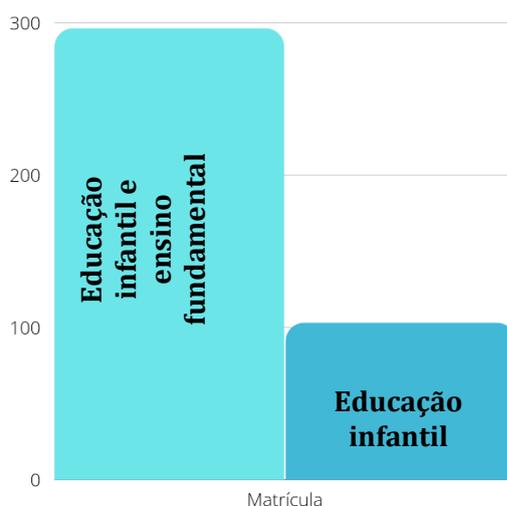
O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes

comumente não notados.

Tomando como base a matrícula na rede municipal de ensino, segundo dados do Censo Escolar 2020, a matrícula de alunos com autismo, na rede municipal (da educação infantil ao 9º ano do fundamental) é um quantitativo de 296 alunos. Para a composição desses dados, foi requerido que fosse de alunos com diagnósticos.

Refinando esses dados para o segmento da educação infantil, os alunos com autismo são um total de 103 alunos. Um outro fator preponderante e que vale mencionar é que durante esse processo de apropriação dos dados, verificamos as unidades que tinham um maior número dessas matrículas, e, para nossa surpresa, a unidade que dispõe de mais matrículas de alunos com TEA é da zona rural, com um total de 07 alunos. O gráfico abaixo exemplifica esses dados:

Gráfico 9: Matrícula na Rede Municipal de ensino de todos alunos



Fonte: Elaborado pela autora

Observando o gráfico acima é explícito a grande demanda na educação infantil se considerarmos que, do total de alunos, 34,7% são da educação infantil e 65,2% do ensino fundamental, contudo, como sabemos este último segmento é dividido em dois, fundamental menor e maior e que, seu ciclo dura nove anos, portanto, compreendemos que há uma maior reivindicação de matrícula neste. Para tanto, ainda assim consideramos uma grande demanda na educação infantil à medida que passamos a analisar o tempo para o diagnóstico ser concluído e o início da vida escolar da criança.

Perpassando por esses fatores, é inegável a importância desses dados à medida que passamos a refletir sobre o diagnóstico prévio. Ao deparar-nos com a crescente matrícula compreendemos que tanto a família quanto a escola estão em consonância e perceptíveis ao comportamento e aprendizagem das crianças. O diagnóstico definido possibilitará um tratamento adequado e uma intervenção pedagógica direcionada.

- **2ª Categoria: Visão sobre a relação entre o ensino regular e o AEE e a participação dos alunos em ambos os espaços.**

Entendemos que a importância do AEE está em endossar que a escolarização dos alunos com deficiência seja como a dos demais alunos. O aluno terá o atendimento no contraturno e na mesma escola que estuda, ou na escola que ofereça esse atendimento que seja mais próxima dele, com profissionais capacitados e recursos pedagógicos apropriados.

Nesse ínterim, a **RESOLUÇÃO Nº 01/2017**, elucida sobre a oferta do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, conforme orienta a Lei 12.796, é oferecido em escolas polo do município, inclusive há na rede municipal, além das escolas, duas unidades de Educação Infantil que tem salas próprias de AEE que oferecem o atendimento à demanda da comunidade onde está inserida a UEI. As outras UEI que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são atendidas em salas de atendimento das escolas dos bairros que estão inseridas (MOSSORÓ, 2017, p. 8).

Para tanto, dois grandes desafios estão a postos, primeiro a permanência do aluno no ensino regular, e cabe todo discurso até aqui abordado, e o acompanhamento e assiduidade desse aluno no AEE. Sobre a importância da relação do ensino regular e o atendimento de AEE nesse contexto, a coordenadora da Educação Especial da gestão passada, a senhora Selma Bedaque afirmou que,

[. . .] esse acompanhamento é fundamental para o desenvolvimento das crianças autistas. É no AEE que os professores trabalham diretamente com esses alunos, e além disso, ainda acompanha a rotina do aluno na sala de aula no Ensino Regular. Esse trabalho faz toda a diferença no desenvolvimento das crianças. Os pais dos outros alunos autistas que não estão matriculados no AEE devem procurar a escola para que seus filhos tenham esse direito garantido. (PREFEITURA DE MOSSORÓ, 2017).

Todavia, a de se fomentar também a conexão dos professores de ambos os

espaços. Um cuidado que deve ser considerado é o limite de colaboração e atuação de cada um, ambos em consonância e dialogando sempre para uma inclusão efetiva do aluno.

Sobre essa questão Mantoan, Prieto (2006, p. 100) corrobora

É absolutamente necessário que o professor especializado se atenha à sua função complementar, oferecendo ao aluno com deficiência instrumentos que lhe deem condições de ultrapassar as barreiras que a sua deficiência pode impor à construção de conhecimentos curriculares nas turmas regulares. Por outro lado, o professor do ensino comum tem de assumir a tarefa de ensinar a turma toda, inclusive o aluno com deficiência. Na sala de aula comum ele é um aluno como os demais, com direito a aprender, segundo sua capacidade, interesses, curiosidade, desejos.

Entrementes, focalizando no atendimento direcionado e sua significância na aprendizagem do aluno, o PME em suas estratégias iniciam explanando sobre o acesso a este atendimento e o que se espera dele.

1.13) Ampliar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial, nessa etapa da educação básica; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 3)

À frente, o PME complementa e valida a formação dos professores para atuarem no AEE, corroborando mais uma vez sobre este fato, pois, a capacitação constante é imprescindível.

4.3) Garantir a implantação das salas multifuncionais e acompanhar a efetivação de novas salas de recursos multifuncionais no município de acordo com a demanda;

4.4) Planejar e executar as ações de formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo, em articulação com município, estado e Universidades;

4.5) Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação pedagógica inicial, ouvidos a família e o aluno.

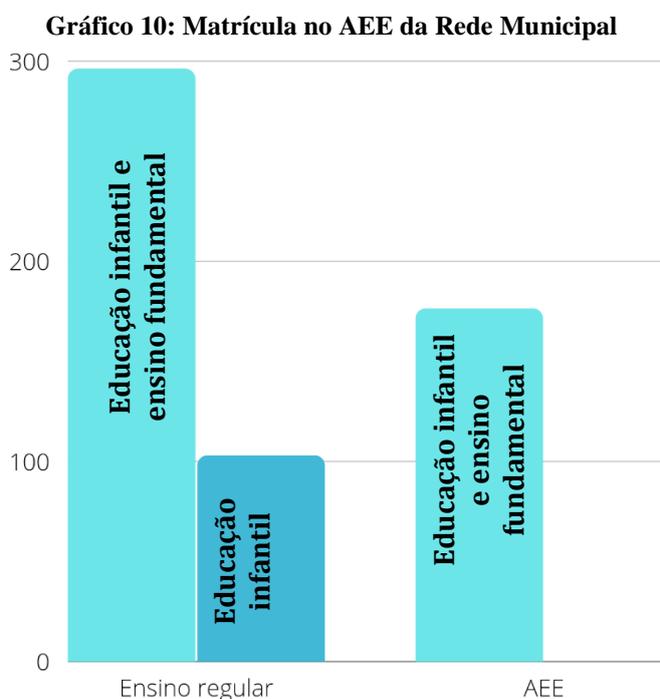
4.21) Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos- cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4)

Após trilhar pelas metas e estratégias apontadas no PME para uma educação inclusiva, não só no ensino regular, porém, com a garantia do atendimento educacional especializado, adentramos aos dados reais sobre a frequência no AEE, especialmente de alunos com autismo.

Desse modo, como apresentado na categoria anterior e de acordo com o Censo escolar de 2020, a rede municipal tem 296 alunos com autismo matriculado, dentre estes, 176 alunos estão matriculados também no AEE, não tivemos acesso ao número referente somente à educação infantil.

De acordo com o gráfico abaixo, o total de alunos que também são matriculados no AEE representam 59,4% dos alunos com autismo da educação básica. Se tomamos como base todos os dados expostos, a estimativa é que os 34,7% da matrícula na educação infantil representaria uma média de 61% em relação aos 176 alunos frequentes do AEE, se considerarmos a participação de todos os alunos.



Fonte: Elaborado pela autora

Segundo as informações retiradas do site da prefeitura municipal até 2019 (antes da pandemia), o AEE possuía 24 salas de recursos multifuncionais espalhadas em diversas escolas que funcionam como polo prestando Educação Especial. Em relação aos professores que atuam no atendimento, contava-se com 37 professores especialistas. Nesse sentido, todos os alunos com autismo, além da matrícula no Ensino Regular, têm também o direito da matrícula, no contra turno, no AEE fazendo uso desses espaços.

Ao considerarmos a contribuição positiva da relação entre a sala regular e o AEE para a aprendizagem do aluno, observamos um número baixo de matrícula no atendimento e se levarmos em consideração a participação efetiva desses alunos, acreditamos que o índice sofrerá uma queda nos dados.

O que, por muitas vezes, pode resultar no abandono é a inconstância e/ou a falta de continuidade dos trabalhos desenvolvidos na escola, como também, com o AEE, por muitas vezes, parece-me, que são escolas distintas dentro de uma maior e não segmentos e funções diferentes. Porém, a qualidade da educação está na ação conjunta e coletiva e, todos, com o mesmo objetivo.

3.4 ESTUDO DE CASO ÚNICO: UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MOSSORÓ

Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro.
(Rubem Alves)

Com base numa educação inclusiva plena, no direito e na qualidade da educação, este estudo de caso único busca clarificar a inclusão de crianças com autismo no segmento da educação infantil, partindo dos documentos e dados disponibilizados pela SME.

Iniciamos com uma busca na literatura sobre o que tem sido abordado e discutido em relação ao tema em questão. Deparamos com as mais diversas questões, a exemplo: a rotina; a participação da família na aprendizagem da criança; a importância da formação continuada dos professores. Seguindo o trajeto, partimos para o concreto do estudo. Andarilho que somos, deparamo-nos com a cidade de Mossoró situada no estado do Rio Grande do Norte, estado este que foi pioneiro na contratação efetiva de professor de educação especial, na região nordeste do país.

Vislumbrando o direito e acesso à escola regular de alunos com autismo, passamos a sondar, em meio a pandemia, como o referido município compreende a educação inclusiva. Dado o passo inicial e após a solicitação dos documentos e dados, começamos a obter as informações requeridas, o primeiro acesso à essas informações foram em junho de 2020 e perdurou até maio de 2021 devido à atualização do Censo escolar.

Como meta e estratégias a serem alcançadas, o PME que é decenal (2015-2025), elucida meios para melhoria na educação, a exemplo, temos a reforma ou substituições de prédios precários na educação infantil, direitos a professores capacitados, dentre outras estratégias. Outro documento basilar, é a **RESOLUÇÃO Nº 01/2017** explanando sobre a oferta e o direito ao atendimento de AEE.

Nesse íterim, o município de Mossoró possui 37 unidades de educação infantil - atualmente (35 zona urbana e 02 zona rural). Em relação à matrícula de alunos com autismo, na educação básica temos 296 alunos, afunilando para a educação infantil tem 103. Não sabemos informar a quantidade de alunos da educação infantil que estão matriculados no AEE. Porém, todos os alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista têm à disposição a rede de apoio do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que objetiva encontrar alternativas de ensino que potencializam o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Outro fator imprescindível, é a colaboração do professor auxiliar, que no município, a contratação ocorre após uma seleção e os candidatos são alunos oriundos da universidade. Posteriormente, esses alunos são encaminhados para a UEI que irá estagiar. Este fato aflorou reflexões e indagações a respeito de como acontece esse processo e como esse professor auxiliar é capacitado para atuar. No tocante a formação ou capacitação dos professores, de acordo com o site da prefeitura de Mossoró, no qual transitamos também, foi possível perceber alguns diálogos e debates diversos sobre a educação, o que é favorável para a prática docente. A foto a seguir exemplifica uma roda de conversa em uma UEI sobre autismo em 2019, momento anterior a pandemia.

Figura 12: Roda de conversa sobre autismo na Escola Municipal Izabel Fernandes.



Fonte: Retirada do site da prefeitura municipal de Mossoró

Uma das principais pretensões com este estudo de caso é aflorar o debate, o desejo e anseio por uma educação de qualidade partindo da tenra idade. A educação infantil como primeira etapa, logo trará grandes benefícios e contribuições para a vida dos educandos. Pensar nos alunos com deficiência nesse contexto, é permitir que eles vivenciem aquilo que a escola propõe, como Rubem Alves elucida, a escola como um fragmento do futuro, de possibilidades e contribuições, sem rótulos, pois, este ficou somente para produtos e não para pessoas. Este debate é pertinente, ainda, para que os profissionais de Unidades de Educação Infantil, re/pensem a importância da inclusão na Educação Infantil e sua relação no desenvolvimento social e cognitivo da criança, com práticas favoráveis para um fazer pedagógico mais efetivo junto as pessoas com autismo.

Devido à situação atípica que estamos a enfrentar, fomos impossibilitados de apreciar e conhecer a rotina dessas UEIs. Contudo, através dos dados obtidos conseguimos vislumbrar a proposta e almejar que cada meta e estratégia proposta no (PME) se concretize. Que os alunos com autismo tenham seus direitos garantidos e sua aprendizagem alcançada.

PARA TERMINAR: O INFINITO NA PALMA DA MÃO

A infinitude para nós representa as possibilidades, oportunidades e direitos. O nosso intuito em ir a busca por documentos que não só apresentam, mas garantem de alguma forma, a inclusão de crianças com autismo é pensando no respaldo a essas famílias que por muitas vezes, além de não entender e conhecer o transtorno, tem que lutar pelo direito de seus filhos. A criança por si só já não é vista como cidadã na nossa sociedade e quando se trata de pessoas com deficiência, o impacto negativo, por muitas vezes, é ainda maior.

As situações vivenciadas como docente, levou-nos a adentrar na importância da infância para nossas vidas e conseqüentemente, a educação infantil faz parte dessa base primordial. Esse estudo possibilitou analisar como acontece a inclusão de crianças com autismo na rede municipal de ensino, especificamente, na educação infantil. Para tanto, percorrendo o estudo de caso, enumeramos três proposições que conduziram os passos dados no decorrer da caminhada.

Na primeira proposição, fomos buscar como se dá a educação especial e inclusiva expressa no PME. Desse modo, através do resgate e deleite no documento conseguimos perceber tanto as metas como as estratégias elaboradas para o período de vigência. A segunda proposição nos levou a reconhecer a importância do professor auxiliar para os alunos com deficiência. Nesse caso, com os olhos fitos nos interesses da aprendizagem, vimos a necessidade de efetivar não só a vaga desse profissional, como sua capacitação. Na terceira e última proposição, analisamos, se há uma rotina e como acontece a relação entre a sala de aula regular e o AEE.

Por conseguinte, buscamos tecer considerações embasadas em estudos e autores que fomentam sobre a educação infantil como espaço formador e a inclusão de crianças com TEA nesse segmento, evidenciando na pesquisa as suas múltiplas formas de se falar sobre inclusão. Percebemos, assim, que grande parte das pesquisas trazem o enfoque sobre a importância da formação e capacitação, da prática pedagógica, porém, pouco encontramos sobre a rotina, como também, sobre atuação do professor auxiliar, dessa forma sendo um desafio para nós.

Sobre a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva, foram elencadas três unidades de análise e, partindo delas, elaboramos as categorias possíveis de acordo com os documentos utilizados.

Outro fator preponderante para a pesquisa foi a metodologia utilizada, pois nos permitiu compreender as questões propostas pelo estudo. Através do estudo de caso e da pesquisa documental, conseguimos desfrutar das ações e posições do município frente à inclusão. Devido à pandemia ocasionada pela COVID-19, observações e visitas ao lócus da pesquisa não foi possível, por tanto, deleitamo-nos exclusivamente nos dados e documentos cedidos.

Nossa primeira unidade de análise teve o intuito de conhecer o que o PME propunha sobre educação especial e inclusiva. Para essa unidade, elencamos três categorias que sintetizam o entendimento do PME sobre tais questões: visão sobre a acessibilidade, visão sobre a matrícula antecipada e a visão sobre a inclusão no Ensino Regular. Nessas categorias deparamo-nos com o espaço físico que influencia diretamente a acessibilidade. Neste caso, o PME propõe reformas e mudanças de alguns prédios, pois muitos encontram-se em situações precárias. Outro fator, primordial é a importância da matrícula antecipada, pois permite a instituição escolar um tempo para atender às necessidades dos alunos. Sobre esta, não foi possível mensurar os dados da matrícula antecipada, e, se ela tem um bom resultado. Em relação à inclusão no ensino regular, o PME destaca a universalização tanto do ensino como do atendimento educacional especializado. Dando ênfase à garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular. Diante das linhas e entrelinhas do PME, podemos afirmar que o olhar sobre o seguimento infantil como a educação inclusiva estão voltados para o mesmo viés, o que não significa uma garantia, mas metas e estratégias a serem alcançadas.

Na segunda unidade de análise, utilizamos o manual de contratação de estagiários, para entender como acontece esse processo e quais critérios são utilizados para compor essa seleção. De acordo com todas as discussões e aporte legal vinculados a esse estudo é perceptível a importância do agente educacional auxiliar para a aprendizagem dos alunos com deficiência, no entanto, uma das indagações encontradas aqui é que, no manual, não há um tempo mínimo de curso na graduação, ou seja, não se estabelece critérios, a não ser estar cursando a graduação. Outro fato importante é que, durante esse período de pandemia, não houve seleção para esta função, no entanto, os alunos com deficiência estão sem a assistência do auxiliar e a dúvida que nos rodeia é: como está acontecendo o acompanhamento pedagógico desses alunos em tempo de pandemia e através das aulas remotas? O professor da turma está conseguindo atender a todos os alunos?

Na terceira e última unidade buscamos, através dos dados, saber sobre as

matrículas dos alunos com autismo e a crescente procura na educação infantil. Outro destaque é a frequência destes alunos ao AEE e a importância da junção da sala de aula com o atendimento. De acordo com os dados, ainda há um desfalque na participação dos alunos no AEE, sendo um dado bastante revelador pois nos permite refletir sobre o parâmetro atual e o que poderia ser feito para aproximar esses alunos do atendimento.

Um contraponto que merece abordagem é o planejamento entre os profissionais que atendem tanto na sala regular como no AEE, existe um planejamento conjunto? Como acontece essa relação? As Resoluções citadas e o PME clarificam sobre a importância do atendimento, como também, o direito de se ter, porém, não encontramos respaldo sobre um planejamento conjunto e nem se seria possível acontecer.

O enveredar da pesquisa, suas proposições, fundamentações e seu contexto tanto foi satisfatório como pertinente às indagações iniciais. As interrogações que afloraram durante o percurso nos possibilitam uma reflexão acerca da concepção da inclusão que defendemos e da necessidade de uma educação que respeite o aluno, especificamente, o aluno com TEA. Para tanto, sabemos que a qualidade da educação é um processo e, portanto, a educação municipal está na sua construção, uma educação que valorize os alunos como crianças, sujeitos e cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books .

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, 1998.

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. 187f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em ago. 2021.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa de literatura**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

AZEVEDO, Tássia Lopes. **Experiências de pais e mães de crianças com deficiência: Estudo comparativo entre múltiplas variáveis**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

AZEVEDO, Tássia Lopes de; CIA, Fabiana; SPINAZOLA, Cariza de Cássia. Correlação entre o Relacionamento Conjugal, Rotina Familiar, Suporte Social, Necessidades e Qualidade de Vida de Pais e Mães de Crianças com Deficiência. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru , v. 25, n. 2, p. 205-218, June 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382019000200205&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade**. Currículo sem fronteiras, v.6, n°1. Jan/Jun 2006.

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: Acesso em Agosto 2020.

BRASIL, **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1934.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1937.

-
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1946.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1969.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2.
- _____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27839.
- _____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012, Seção 1, p. 2.
- CARRERA, Gabriela (Org.). **Transtorno de aprendizagem e autismo**. [S.l.]: Grupo cultural, 2014.
- CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos, et al. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.
- CHICON, José Francisco. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892019000200169&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 5ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- FONSECA, Géssica Fabiely. **Aprender e ensinar na escola inclusiva: desafios na construção da identidade de pedagogos**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.
- FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**: Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Taís. **Inclusão educacional e autismo**: um estudo sobre as práticas escolares. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

GUIMARÃES, Theresinha; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KUHLMANN, M. J. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEANDRO, José Augusto; LOPES, Bruna Alves. Cartas de mães e pais de autistas ao Jornal do Brasil na década de 1980. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 153-163, Mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000100153. Acesso em: 31 mar. 2020.

LENVAL, Helena Lubienka de. **A Educação do Homem Consciente - Desenvolvimento Físico, Psíquico e Espiritual: Desenvolvimento Físico, Psíquico e Espiritual**, Kírion: Ed. 2ª, 2018.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho et al. Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. **Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 259-274, Jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142016000200259&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

LUCISANO, Renata Valdívia et al. Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 309-322, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382017000200309&lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2020.

LUZ, Mariana Helena Silva da; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Lima, v. 26 n. 50 Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com transtorno do espectro do autismo (tea)**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (tea) e o professor**: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM). 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Artmed, 2014.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores: Estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.** 662f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação.** Laplage em Revista, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247- 260, set. - dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al . Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: perspectiva dos cuidadores. **Rev. CEFAC**, São Paulo , v. 17, n. 1, p. 192-200, Feb. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S151618462015000100192&lng=en&tlng=en. Acesso em: 31 mar. 2020.

MONTE, Barbara Terra do. **Por trás do espelho de Alice: Narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo.** 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG, Porto Alegre, 2015.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum**, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MOSSORÓ, Lei nº 27,17 de 27 de dezembro de 2010. **Institui a política de responsabilidade educacional no município de Mossoró e dá outras providências.** Legislação municipal: Mossoró, RN. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/m/mossoro/lei-ordinaria/2010/271/2717/lei-ordinaria-n-2717-2010-institui-a-politica-de-responsabilidade-educacional-no-municipio-de-mossoro-e-da-outras-providencias>. Acesso em out. 2020.

MOSSORÓ, Resolução nº 01/2017 – CME, de 16 de março de 2017. **Aprova a Proposta Curricular da Educação Infantil para Rede Municipal de Ensino do Município de Mossoró.** Mossoró, 22 de abril de 2017.

MOSSORÓ, Lei nº 3.298, de 04 de agosto de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró.** art. 214 da Constituição Federal, art. 8º da Lei Federal nº 13.005/2014 e art. 36, inciso XI, da Lei Orgânica do Município de Mossoró.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática.** Campinas: Papyrus, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

RIOS, Clarice et al . Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 19, n. 53, p. 325-336, Jun.2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000200325. Acesso em: 31/03/2020.

RIOS, Clarice; CAMARGO JUNIOR, Kenneth Rochel. Especialismo, especificidade e identidade - as controvérsias em torno do autismo no SUS. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 3, p. 1111-1120, Mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232019000301111&script=sci_arttext . Acesso em: 31 mar. 2020.

ROCHA, CARLA CECÍLIA et al . O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 29, n. 4, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312019000400610&lang=pt . Acesso em: 15 abr. 2020.

ROSA, Dorisnei Jornada da. **O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do Autismo.** 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSA, Fernanda Duarte. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S252689102019000200302&lang=pt . Acesso em: 15 abr. 2020.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300173&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 31 mar. 2020.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Et al. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016. Disponível em: <https://doaj.org/article/990df344c98041289e24f253496decd8>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, A. B.B., GAIATO, M. B., REVELES, L.T. **Mundo Singular: entenda o autismo**. [S.l.]: Fontanar, 2012.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SURIAN, Luca. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.

ROGERS, Sally J., DAWSON, Geraldine. **Intervenção Precoce em crianças com Autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. [S.l.]: Lidel, 2014.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**. Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

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

WALTER, Elizabeth C. **Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa et al. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, Jul./Set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-3772&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 – - LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Compilado por: Ana Paula da Silva Braga

Aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob orientação da Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

[Mensagem de veto](#)

[Vigência](#)

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, 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;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; [\(Vigência\)](#)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. [\(Vigência\)](#)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

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

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

~~§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.~~

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018\)](#)

~~Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:~~

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. _O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. [\(Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015\)](#)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. — [\(Regulamento\)](#)~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

[Regulamento](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

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

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#) (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

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

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

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

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

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

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

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiro ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 4º Até que seja implementado o disposto no **caput** deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o [art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001](#).

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o [art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998](#).

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 28.12.2012

*

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

ANEXO 2- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ - PMM GABINETE DO PREFEITO LEI Nº 3.298, DE 04 DE AGOSTO DE 2015

Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró, de duração decenal e dá outras providências.

FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Mossoró aprovou e eu, Prefeito Municipal de Mossoró, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação de Mossoró – PME neste Município, com vigência de dez anos, a contar da publicação desta lei e seus anexos, em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, art. 8º da Lei Federal nº 13.005/2014 e art. 36, inciso XI, da Lei Orgânica do Município de Mossoró.

Art. 2º - As diretrizes do Plano Municipal de Educação de Mossoró – PME ficam definidas em consonância com as estabelecidas no Plano Nacional de Educação em seu art. 2º, sendo elas:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º - As metas e estratégias estabelecidas no PME atendem as especificidades do município e estão articuladas as dos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Art. 4º - Caberá aos gestores municipais, integrantes do Poder Executivo, no âmbito de suas competências, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas e estratégias previstas no anexo desta lei.

Art. 5º - A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I – Secretaria Municipal de Educação – SME;
- II – Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação;
- III – Conselho Municipal de Educação – CME;
- IV – Fórum Municipal de Educação – FME – Mossoró/RN.

Parágrafo único - Compete, ainda, as instâncias acima referidas:

- I – Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II – Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III – Analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Art. 6º - O Fórum Municipal de Educação de Mossoró – FME – Mossoró/RN, órgão de estado, de caráter permanente, com regimento próprio, a ser criado por lei específica, acompanhará o cumprimento das metas e estratégias do PME.

Parágrafo único – Em atendimento ao caput deste artigo compete ao Fórum Municipal de Educação:

I – Monitorar e avaliar anualmente os resultados da educação em âmbito municipal, com base em fontes de instituições oficiais de pesquisas, dados orçamentários municipais e outras informações complementares relativas às estratégias do Plano;

II – Propor políticas públicas para assegurar a implementação das metas e estratégias e o seu cumprimento, com base em análises sobre os resultados obtidos a partir do monitoramento e da avaliação;

III – Divulgar, a cada dois anos, os resultados do monitoramento e das avaliações.

Art. 7º - O Fórum Municipal de Educação de Mossoró – FME – Mossoró/RN coordenará a realização de pelo menos duas conferências municipais de educação, durante a vigência deste plano, precedidas de conferências livres a cada conferência municipal.

Parágrafo único – As conferências mencionadas no caput deste artigo serão prévias às conferências estaduais e nacionais de educação, previstas até o final do decênio, estabelecidas no art. 6º da Lei Federal nº 13.005/2014, para a discussão com a sociedade sobre o cumprimento das metas e estratégias, visando possíveis alterações.

Art. 8º - A meta e as estratégias relativas ao financiamento da educação, previstas no anexo desta lei, serão avaliadas no 4º (quarto) ano de sua vigência e poderão ser ampliadas por meio de lei complementar, para atender às necessidades financeiras da educação do município.

Art. 9º - O município, no âmbito de suas competências, deverá aprovar lei específica para o seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública, no respectivo âmbito de atuação, no prazo de 01 (um) ano, contados da publicação desta lei.

Art. 10 – O fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado e os Municípios incluirá a criação de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação dos entes federados para o cumprimento do PNE (2014-2024), do Plano Estadual de Educação (2015-2025) e PMEM (2015-2025).

Art. 11 – As diversas instâncias e entidades que compuserem o Fórum Municipal de Educação de Mossoró farão ampla divulgação desta lei e seu anexo, assim como dos seus resultados, conforme o caput do art. 5º.

Art. 12 – Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência desta lei, o Poder Executivo encaminhará à Câmara Municipal projeto de lei para adequação do Plano Municipal de Educação de Mossoró, a vigorar no decênio subsequente.

Art. 13 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Resistência, em Mossoró, 04 de agosto de 2015.

FRANCISCO JOSÉ LIMA SILVEIRA JÚNIOR

Prefeito Constitucional do Município de Mossoró

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Estratégias:

1.1) Realizar a cada dois anos, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, levantamento populacional por faixa etária de creche (0 a 3 anos), por bairro para identificar onde há maior demanda;

1.2) Realizar consultas públicas, no primeiro ano de vigência deste plano, por área territorial, para identificação da demanda por faixa etária (4 a 5 anos), contemplando também a população do campo (áreas rurais);

1.3) Realizar o levantamento situacional, no primeiro ano de vigência deste plano, das entidades filantrópicas existentes no município, com vista à integração das mesmas, à expansão de oferta de matrículas gratuitas em creches;

1.4) Publicar relatórios com os dados coletados na consulta pública sobre demanda para a educação infantil, favorecendo o planejamento para a universalização do atendimento da pré-escola (4 e 5 anos) e ampliação do atendimento à creche (0 a 3 anos);

1.5) Solicitar concessão dos prédios públicos subutilizados, ou em desuso, pertencentes ao Estado para ampliação do atendimento a educação infantil;

1.6) Construir no decorrer dos nove anos subsequentes do plano, 6 (seis) Unidades de Educação Infantil, em bairros e comunidades do campo que não oferecem essa etapa da educação básica, sendo

50% (cinquenta por cento) construída nos primeiros 5 (cinco) anos, segundo padrão nacional de qualidade, possibilitando assim, a universalização do atendimento da pré-escola (4 e 5 anos) e ampliação do atendimento à creche (0 a 3 anos);

1.7) Firmar parcerias para concessão de prédios, em regime de colaboração, durante a vigência do Plano;

1.8) Ampliar e adequar as estruturas existentes, no decorrer da vigência do Plano, possibilitando assim, a universalização do atendimento da pré-escola (4 e 5 anos) e ampliação do atendimento à creche (0 a 3 anos);

1.9) Construir Unidades de Educação Infantil para substituir os prédios que funcionam em instalações precárias, conforme programação do Plano de Ações Articuladas – PAR;

1.10) Divulgar e incentivar matrículas de crianças em idade correspondente a educação infantil, em parceria com outros órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o

direito de opção da família, em relação às crianças de até 3 anos;

1.11) Destinar 2% (dois por cento), dos 5% (cinco por cento), a partir do segundo ano de vigência incorporados aos recursos oficiais destinados à educação a partir da Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010 para aquisição, manutenção e renovação dos equipamentos e materiais pedagógicos utilizados na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró;

1.12) Ampliar o atendimento em tempo integral, para as crianças de 4 e 5 anos, a partir do terceiro ano de vigência, considerando a demanda e a estrutura existente da Unidade de Educação Infantil;

1.13) Ampliar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial, nessa etapa da educação básica;

1.14) Designar, até o segundo ano de vigência deste PME, comissões compostas por profissionais da educação infantil das instâncias públicas e privadas, Sindicato da Educação, Universidades e Conselhos Institucionais para a elaboração, implementação e realização da avaliação, com base em Parâmetros Nacionais de Qualidade e Indicadores Nacionais de Qualidade da educação infantil a fim de aferir à infraestrutura física, ao quadro de pessoal, às condições de gestão, aos recursos pedagógicos, à situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.15) Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.16) Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.17) Realizar ação conjunta entre as áreas de educação, saúde e assistência social, garantindo a ampliação dos programas de orientação e apoio às famílias, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.18) Transferir, gradativamente, até o final da vigência deste plano, as turmas de educação infantil que funcionam nas escolas municipais da zona urbana para as Unidades de Educação Infantil com vista a ampliação de vagas no primeiro ano em escolas públicas de ensino fundamental para o acesso das crianças advindas da pré-escola, garantindo o prosseguimento escolar;

1.19) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial, dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância; META 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 96% (noventa e seis por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o penúltimo ano de vigência deste PME (2015 – 2025).

Estratégias:

2.1) Realizar análise da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental, em regime de colaboração Estado e Município;

2.2) Assegurar a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, em regime de colaboração Estado e Município;

-
- 2.3) Analisar dados relativos à aprendizagem dos alunos e as estratégias de planejamento utilizadas pelo professor;
 - 2.4) Monitorar o processo de ensino e da aprendizagem por meio de instrumentos de avaliação formativa e diagnóstica;
 - 2.5) Realizar o acompanhamento da frequência mensal e do aproveitamento escolar, produzindo relatórios quantitativos e qualitativos, por turma e por aluno;
 - 2.6) Instituir fichas de notificações aos pais dos alunos faltosos, a serem utilizadas pelas escolas para o controle de infrequência escolar, a partir do ano da vigência deste PME;
 - 2.7) Monitorar e trabalhar as situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, a fim de estabelecer condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
 - 2.8) Fortalecer a parceria Escola, Conselho Tutelar e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - COMDICA, buscando soluções ao combate à evasão escolar;
 - 2.9) Mapear, por área, as crianças e os adolescentes que estão fora da escola, visando o retorno das mesmas para a escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
 - 2.10) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
 - 2.11) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;
 - 2.12) Fortalecer e ampliar as ações dos programas de difusão culturais, artísticas e esportiva;
 - 2.13) Realizar ações de fomento à participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos;
 - 2.14) Fortalecer projetos que aproximem escolas e pais, com vistas a melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as);
 - 2.15) Ofertar o ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades;
 - 2.16) Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
 - 2.17) Oferecer aos(as) estudantes, atividades extracurriculares de incentivo e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;
 - 2.18) Promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

META 3: Universalizar, até o (primeiro semestre) 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 65% (sessenta e cinco por cento).

Estratégias:

- 3.1) Efetivar práticas pedagógicas inovadoras considerando as dimensões propostas (ciência, trabalho, cultura e tecnologia), a partir de oficinas, estudos, seminários, dentre outros;
- 3.2) Estabelecer parcerias com universidades tendo em vista a formação continuada docente que considere o currículo proposto e práticas interdisciplinares;
- 3.3) Pactuar entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, Instituto Federal, bem como entre as instituições privadas de Ensino Médio do Município, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular desse nível de ensino;
- 3.4) Promover, nos espaços escolares e/ou em outros espaços que exijam parcerias com órgãos municipais, atividades que promovam práticas desportivas e culturais integradas ao currículo escolar;
- 3.5) Executar programas e ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado, visando a definição de políticas que contribuam para a sua permanência e escolarização em tempo adequado;

-
- 3.6) Incentivar a monitoria de alunos e adotar práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;
 - 3.7) Realizar aulões e simulados, semestralmente, com a 3ª série, fundamentado na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
 - 3.8) Atualizar o currículo escolar tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM e as competências e habilidades propostas pela matriz de referência do ENEM;
 - 3.9) Possibilitar aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, por meio de novas técnicas e metodologias, conscientizando o educando sobre a importância da avaliação externa como critério de acesso à educação superior;
 - 3.10) Possibilitar a execução da matrícula gratuita para o aluno do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades da população do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
 - 3.11) Acompanhar e monitorar o acesso e a permanência dos e das alunos(as) beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo;
 - 3.12) Desenvolver ações que possibilite minimizar situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas e gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;
 - 3.13) Fortalecer o desenvolvimento de programas de educação, de arte e de cultura para a população urbana e do campo de jovens com qualificação e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
 - 3.14) Diagnosticar condições de oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno para atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos(as) alunos(as);
 - 3.15) Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
 - 3.16) Criar redes de proteção (estabelecendo parcerias com órgãos responsáveis) contra formas associadas de exclusão, prevenindo quaisquer formas de discriminação;
 - 3.17) Promover parcerias com universidades, Instituto Federal e Sistema S para o desenvolvimento de projetos e eventos científicos.

META 4: 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.

Estratégias:

- 4.1) Acompanhar e incentivar a matrícula dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado (AEE) complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;
- 4.2) Garantir o acesso por meio da matrícula antecipada para à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de promover, no prazo de vigência desse plano, a universalização do atendimento escolar para essa faixa etária;
- 4.3) Garantir a implantação das salas multifuncionais e acompanhar a efetivação de novas salas de recursos multifuncionais no município de acordo com a demanda;
- 4.4) Planejar e executar as ações de formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo, em articulação com município, estado e Universidades;
- 4.5) Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação

pedagógica inicial, ouvidos a família e o aluno;

4.6) Divulgar na mídia e em outros canais de comunicação os serviços de Atendimento Educacional Especializado;

4.7) Criar centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, da assistência social, da pedagogia e da psicologia para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final deste plano;

4.8) Garantir a execução dos recursos de acessibilidade para adequação arquitetônica e oferta de transporte acessível, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.9) Disponibilizar material didático e recursos de tecnologia assistiva, assegurando a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.10) Identificar de alunos com altas habilidades e suas necessidades para incluí-los nos programas suplementares de promoção a acessibilidade em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.11) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto Federal no 5.626/2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.12) Garantir vagas nos concursos públicos para professores de libras e interpretes incluindo os mesmos no PCCR do magistério;

4.13) Investir na formação de professores de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.14) Realizar cursos de Braille para profissionais de educação básica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

4.15) Produzir ou adquirir materiais acessíveis (textos, livros, atividades e avaliações) em Braille;

4.16) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular pelos sistemas sob alegação de deficiência, por meio do acompanhamento das matrículas de todas as Unidades Educacionais e encaminhar para o atendimento educacional especializado quando necessário;

4.17) Acompanhar e monitorar o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.18) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.19) Articular com as universidades o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.20) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.21) Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias intérpretes

-
- para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
- 4.22) Definir, no primeiro ano de vigência deste PMEM, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.23) Firmar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
- 4.24) Firmar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
- 4.25) Incentivar e acompanhar a produção de material didático acessível com o Centro de Apoio ao Deficiente Visual e das salas de recursos multifuncionais;
- 4.26) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;
- 4.27) Garantir profissionais auxiliares nas salas de aula regulares para acompanhar os alunos com deficiência na esfera do cuidar e do apoio pedagógico;
- 4.28) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular pelos sistemas sob alegação de deficiência, por meio do acompanhamento das matrículas de todas as Unidades educacionais e encaminhar para o atendimento educacional especializado quando necessário;
- 4.29) Instituir comissão com representação dos Conselhos de políticas públicas, Sindicatos da educação, Universidades, e técnicos do setor de inclusão das redes públicas de ensino afim de elaborar proposta de organização do número de alunos por turma, considerando o tipo de deficiência, no primeiro ano de vigência desse plano;
- 4.30) Regulamentar no Conselho Municipal de Educação o número de alunos por turma considerando o tipo de deficiência, até o final do segundo ano de vigência desse plano;
- 4.31) Adequar as estruturas físicas das instituições educacionais, para atender de forma acessível todas as pessoas com deficiência;



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE
MOSSORÓ
GERENCIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEESP

Manual dos Processos

Macroprocesso: Administração da DIEESP

Processo: Contratação de Estagiários

SOLICITAR estagiário	UNIDADE ESCUCACIONAL	A Unidade Educacional solicita através de ofício o estagiário a partir da demanda de alunos com alguma deficiência e que necessite de acompanhamento.
ANALISAR pedido da escola	DIEESP	A Divisão analisa se, de fato, a unidade precisa de estagiário para acompanhamento em uma turma
VISITAR escola	DIEESP	Se a Divisão tiver dúvidas sobre a necessidade de estagiário algum representante faz uma visita na Unidade para verificar se, de fato, há necessidade.
ELABORAR parecer	DIEESP	Caso a solicitação de pedido de estagiário seja indeferida, após a visitação, é redigido um parecer técnico explicando o motivo da decisão.
ABRIR seleção para estagiários	DIEESP	Caso haja deferimento após a visitação é aberta, então a seleção para a contratação de estagiários para a modalidade.
REALIZAR entrevistas	DIEESP	Caso haja currículos no banco de dados da Divisão, o estudante é convocado para entrevistas
SOLICITAR currículos	DIEESP	Para casos de que não haja currículos no banco de dados, a divisão solicita currículos aos estudantes em parceria com as Universidades
CONVOCAR e realizar entrevistas	DIEESP	Após a convocação dos estudantes a Divisão realiza as entrevistas com eles
ANALISAR currículo e demanda	DIEESP	A Divisão analisa novamente o currículo dos estagiários e a demanda das escolas.
CONVOCAR estagiários selecionados	DIEESP	A Divisão convoca os estagiários selecionados.
ENCAMINHA documentação	DIEESP	A Divisão encaminha a documentação do estudante para a direção de Recursos Humanos.
RECEBE documentação dos estagiários	DIVISÃO DE RH/SME	A Divisão de Recursos Humanos o recebe a documentação dos estagiários selecionados
ENCAMINHA documentação	DIVISÃO DE RH/SME	A Divisão de Recursos Humanos encaminha a documentação para a Secretaria de Administração e Recursos Humanos
RECEBE a documentação	SEMAD	A Secretaria de Administração e Recursos Humanos recebe a documentação enviada pela SME.

ENCAMINHA a documentação	SEMAD	A Secretaria de Administração e Recursos Humanos encaminha os documentos para o CIEE
RECEBE a documentação	CIEE	O Centro de Integração Empresa Escola recebe a documentação dos alunos enviada pela SEMAD para validar o contrato de estágio
ENCAMINHA documentação	CIEE	Após validar o contrato de estágio o CIEE envia a documentação novamente para a SEMAD
RECEBE a documentação	SEMAD	A secretaria recebe a documentação de validação de contrato
EMITE o contrato	SEMAD	Após validação o contrato é emitido
CONVOCAR estagiários	SEMAD	Após finalização os estagiários são convocados para a assinatura do contrato
COLHER assinaturas	ESTAGIARIO	O Estagiário selecionado colhe as assinaturas dos órgãos.
COMPARECER a unidade educacional	ESTAGIARIO	O Estagiário comparece à unidade educacional após ser encaminhado pela divisão
RECEBER o encaminhamento	UNIDADE ESCUCACIONAL	A Unidade recebe o encaminhamento no qual o estagiário leva após ser encaminhado pela Divisão
ASSINAR o encaminhamento	UNIDADE ESCUCACIONAL	O Gestor da escola assina o encaminhamento no qual o estagiário está em mãos
ENCAMINHAR a documentação de confirmação	UNIDADE ESCUCACIONAL	A Unidade envia a documentação de confirmação provando que o estagiário, de fato, compareceu a Unidade e se comprometerá em desenvolver suas atividades naquela determinada escola
RECEBER documento assinado	DIEESP	A Divisão recebe a documentação no qual o estagiário colheu na Unidade Escolar e, por fim, o processo é finalizado.

ANEXO 4 - RELAÇÃO DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ - PMM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME
GERÊNCIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA - GEP
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEESP

Relação das Unidades de Educação infantil que tem o maior número de matrículas de crianças com TEA (dados parciais) 2020

N.	UNIDADE DE ED. INFANTIL	N. MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM TEA
1.	UEI Tia Aldaniza	8
2.	UEI Dulce Escóssia Nogueira	7
3.	UEI Adalgisa Fernandes	6
4.	UEI Edna Lima Moura Falcão	6
5.	UEI Maria das Dores Almeida Barreto	6
6.	UEI Maria Salem Duarte	6
7.	UEI Maria Zélia Guerra	6
8.	UEI Lucia Maria Nogueira Mendes	6
9.	UEI Elineide Carvalho Cunha	5
10.	UEI Francisca Clara	5
11.	UEI Maria Caldas	5

Mossoró, 01/06/2020