



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

POLIANA ACS TEODORO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: FOCO NA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

2022

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: FOCO NA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Dr. Marion Machado Cunha
Coorientadora: Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias

SINOP, MATO GROSSO
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

T314a	<p>TEODORO, Poliana Acs. A Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:Foco na Criança com Transtorno do Espectro Autista (Tea) / Poliana Acs Teodoro - Sinop, 2022. 120 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: Marion Machado Cunha Coorientador: Chiara Maria Seidel Luciano Dias</p> <p>1. Formação Docente. 2. Inclusão Escolar. 3. Práticas Educativas. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Poliana Acs Teodoro. II. A Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:: Foco na Criança com Transtorno do Espectro Autista (Tea). CDU 376</p>
-------	---

POLIANA ACS TEODORO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: FOCO NA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa final em 17 de outubro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)
(Orientador)

Professora Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias (UNEMAT)
(Coorientadora)

Professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
(Avaliadora interna)

Professor Dr. Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT)
(Avaliador externo)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus em primeiro lugar, por ter me guiado até aqui. Ao meu avô José Acs (em memória) e a minha amada madrinha Sonia Aparecida Pivato de Araújo (em memória), saudades eternas.

Especialmente dedico a todas as pessoas com TEA e suas famílias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que, em sua infinita bondade, sempre esteve ao meu lado, me dando forças e sabedoria para superar todos os desafios.

Com enorme carinho a minha mãe Sueli Acs e minha vovó Beni de Oliveira Acs, pelo apoio, amor, paciência, pelos cuidados, por estarem presentes em todas as etapas importantes e sempre me ajudando em todos os momentos.

Ao meu noivo, Lincoln Pivato de Araújo, pelo apoio e amor.

À minha família de coração que sempre me acolheu, Valdir meu sogro e um exemplo de pai, e, Mônica que é muito mais que cunhada, uma amiga muito amada que vi nascer.

À Karla e às minhas eternas amigas de longas datas que de alguma forma estiveram presentes, também as amigadas que conquistei durante essa jornada do Mestrado, que de forma virtual me deram uma palavra de consolo e de incentivo, em especial Kele, Leila, Mariana e Daniely.

Aos professores da UNEMAT e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva que contribuíram muito nessa trajetória, em especial ao professor Dr. Marion Machado Cunha, meu orientador, que aceitou o desafio e me orientou no desenvolvimento deste trabalho. E minha admiração e gratidão à minha coorientadora professora Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias.

Agradeço aos professores avaliadores que aceitaram o convite para contribuir nessa construção.

Aos meus colegas de profissão e também à Escola Municipal de Educação Infantil Tempo de Infância, a qual faço parte e tem uma equipe sempre disposta a contribuir de alguma forma.

Agradeço imensamente aos participantes desta pesquisa.

Enfim, quero agradecer todas as pessoas que fizeram parte da minha vida, que deixaram suas marcas e lembranças, e, de alguma maneira contribuíram para realização de mais essa etapa de minha vida.

EPÍGRAFE

“Ensina-me de várias maneiras, pois assim sou capaz de aprender.”

Cíntia Leão Silva

TEODORO, Poliana Acs. **A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental:** foco na criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Orientador: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Sinop, 2022.

RESUMO

Este texto dissertativo tem como foco o processo de transição das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Sinop, Mato Grosso. Sendo assim, direcionamos nossas construções teóricas e metodológicas para a apreensão das ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum nessas etapas. Para compreender essa realidade, valemo-nos da abordagem da pesquisa qualitativa, com enfoque no Estudo de Caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação sistemática. As entrevistas foram realizadas com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), docentes da sala comum e gestão de educação infantil e ensino fundamental das unidades escolares da rede pública de Sinop, totalizando oito entrevistas. Foram realizadas observações na sala comum e no AEE destas e, para aprofundar o objeto central da pesquisa, utilizou-se a análise documental e pesquisa bibliográfica a partir de documentos legais e institucionais que subsidiam o AEE das crianças com TEA. A pesquisa abordou aspectos relevantes como características do TEA e o processo de transição da primeira etapa da educação básica para os anos iniciais do ensino fundamental. Na análise de dados abordamos a caracterização das instituições pesquisadas, o processo educativo das crianças com TEA, inseridos na educação infantil e no ensino fundamental. Também apresentamos as concepções dos docentes e gestores das unidades pesquisadas, seus apontamentos e anseios quando se trata do público-envolvido da educação especial, especificamente, crianças com TEA, considerando suas características e relações pedagógicas para o qual tem-se uma sinalização prático-histórica de coletividade. Isto é, a defesa de uma sociedade por decisões de práticas colaborativas e respeito à diversidade humana. O produto educacional apresentado se dá sob a forma de um caderno pedagógico, disponibilizado por meio eletrônico, com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre as características do TEA, envolvendo orientações referentes ao diálogo colaborativo entre as etapas do processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Como resultado da pesquisa, evidenciou-se que as práticas colaborativas para o processo de transição implicam na construção de ações educativas direcionadas sob dois aspectos: a transição colaborativa dos alunos com do TEA e as relações baseadas em um processo pedagógico enquanto articulação e continuidade na e para a escolarização da criança com TEA.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão Escolar; Práticas Educativas; Transtorno do Espectro Autista.

TEODORO, Poliana Acs. **The transition from the early childhood education to the initial years of Elementary School:** focusing on children with autism spectrum disorder (ASD). Tutor: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertation (Master's Degree). University of the State of Mato Grosso – UNEMAT, Campus of Sinop. Posgraduate Program in Inclusive Education. Sinop, 2022.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the transition process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) from early childhood education to the initial years of Elementary School in the public sector of Sinop, Mato Grosso. Therefore, we direct our theoretical and methodological constructions to apprehend the inclusive actions promoted by the teachers of the common classrooms in these stages. To understand this reality, we use the qualitative research approach, focusing on the Case Study. Data were collected through semi-structured interviews and systematic observation. The interviews were carried out with teachers from the Specialized Educational Assistance (SEA), teachers from the common classrooms and from the management of early childhood education and elementary school in public schools in Sinop, totaling eight interviews. Observations were carried out in the common classrooms and in the SEA of these, and, to deepen the central object of the research, documental analysis and bibliographic research were used from legal and institutional documents that subsidize the SEA of children with ASD. The research addressed relevant aspects such as characteristics of ASD and the transition process from the first stage of basic education to the initial years of elementary school. In the data analysis, we approached the characterization of the researched institutions, the educational process of children with ASD, inserted in early childhood education and elementary school. We also present the conceptions of teachers and managers of the researched schools, their notes and anxieties when it comes to the public-involvement of special education, specifically, children with ASD, considering their characteristics and pedagogical relationships for which there is a practical-historical signal of collectivity. That is the defense of a society through decisions of collaborative practices and respect for human diversity. The educational product presented takes the form of a pedagogical notebook, made available electronically, with the purpose of clarifying doubts about the characteristics of ASD, involving guidelines regarding the collaborative dialogue between the stages of the transition process from early childhood education to the initials of elementary school. As a result of the research, it was evidenced that collaborative practices for the transition process imply the construction of educational actions directed under two aspects: the collaborative transition of students with ASD and relationships based on a pedagogical process as articulation and continuity in and for the schooling of children with ASD.

Keywords: Teacher training; School inclusion; Educational practices; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SMEEC	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação dos docentes participantes.....	38
--	-----------

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Linha do tempo dos marcos legais sobre Inclusão e TEA	18
Ilustração 2– Imagem aérea da cidade de Sinop/MT	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTUALIZANDO ASPECTOS RELEVANTES DA PESQUISA.....	17
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA BRASILEIRA.....	17
2.1.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	21
2.2 INCLUSÃO E PRÁTICAS DOCENTES: POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER	22
2.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	27
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSIÇÃO ESCOLAR	32
3 DOS CAMINHOS DA PESQUISA: O OBJETO ENTRE DECISÕES E DIREÇÕES	35
3.1 COMITÊ DE ÉTICA.....	35
3.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	35
3.3 LOCAL DA PESQUISA	35
3.4 COLETA DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	37
4 A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO PEDAGÓGICO COLABORATIVO....	40
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TEA E PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO	40
4.1.1 O processo educativo envolvendo a criança com TEA	40
4.1.2 O processo de transição da criança com TEA na perspectiva dos profissionais da educação infantil.....	44
4.2 O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSIÇÃO	47
4.2.1 O processo educativo envolvendo a criança com TEA	47
4.2.2 O processo de transição da criança com TEA na perspectiva dos profissionais do ensino fundamental	53
4.3 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA.....	56
4.3.1 Diálogos por meio da formação.....	56
4.3.2 Espaços de integração de saberes sobre o TEA.....	58
4.3.3 Ações colaborativas.....	61
5 DELINEANDO O PRODUTO EDUCACIONAL.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69

REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADO OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	81
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA ENVOLVENDO AS CRIANÇAS COM TEA	82
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	83
APÊNDICE D - DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA INFRAESTRUTURA.....	87
APÊNDICE E – CADERNO PEDAGÓGICO “PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”	88

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho Final de Curso, intitulado *A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, é apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)¹. O Curso é ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (UNEMAT) na Unidade Regionalizada de Sinop. A pesquisa vincula-se à linha de pesquisa: Práticas e Processos formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha e coorientação da Professora Doutora Chiara Maria Seidel Luciano Dias.

A educação inclusiva pressupõe promover igualdade educacional, garantindo o acesso, permanência e qualidade na educação de todos. Isto é, a inclusão escolar implica em compreender o âmbito educativo como um ambiente onde todos têm lugar para aprender, produzir e construir relações de conhecimento e de interações: socializações humanas. Portanto, a Constituição Federal (1988) define a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A passagem da criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) é uma fase de mudanças consideráveis para todos os envolvidos nesse processo, tanto para as crianças como para os docentes. O processo de transição refere-se ao egresso da EI, sendo a primeira etapa da educação básica que tem como base as brincadeiras e práticas lúdicas, para a inserção ao EF, que tende a ser um novo ambiente com outro ritmo e rotina escolar. Diante desse contexto, é necessário ressaltar que a pesquisa trata o sujeito da pesquisa como criança considerando seu ingresso tão precoce no EF.

Dessa maneira, o texto dissertativo tem como objetivo geral: analisar a inserção das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como *lócus* de pesquisa escolas da rede pública de Sinop, Mato Grosso, direcionando o foco para as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum dessas etapas. Como objetivos específicos a investigação propôs:

a) conhecer a realidade dos gestores, professores do AEE e docentes responsáveis pelas turmas

¹ O PROFEI é um Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, é um curso semipresencial com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conduzindo ao título de Mestre em Educação Inclusiva. O PROFEI almeja oferecer primordialmente formação continuada e em serviço para professores do ensino fundamental e médio, profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) ou profissionais em situações equivalentes e demais profissionais com vínculo na educação básica e superior e também aos gestores, para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais, garantindo uma educação inclusiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no País. (UNEMAT, 2019)

de transição da rede municipal de educação básica do município de Sinop-MT; b) conhecer a formação e capacitação continuada dos docentes das salas comuns das turmas de transição: educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; c) Verificar a existência e como ocorrem ações inclusivas e diálogos colaborativos entre os docentes das salas comuns de transição da educação infantil e do ensino fundamental, que envolvam a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Para direcionamento da pesquisa foram delimitadas as seguintes hipóteses: a) Existem fragilidades na formação inicial e continuada com enfoque na área do TEA destinada aos docentes da sala comum da rede pública de Sinop e que implicam em ações não inclusivas sob a perspectiva da educação especial, cujo desconhecimento não produz práticas educativas inclusivas necessárias às crianças com TEA; b) Os profissionais da sala comum possuem dúvidas e desconhecimento do TEA e que impossibilitam identificar os sinais do transtorno e, como consequência, suas práticas ficam distantes para promover a inserção das crianças com TEA no processo de transição.

Considerando que os espaços podem trazer barreiras e impedimentos, entende-se que o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental requer atenção, considerando um momento desafiador com distintas mudanças no contexto escolar. Diante disso, surgiu a seguinte inquietação: Sob quais condições ocorre a transição das crianças com TEA da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando as diretrizes quanto às práticas educativas desse processo e o balizamento de inclusão escolar e da educação especial na perspectiva do direito de aprendizagem das crianças com TEA?

A pesquisa foi realizada em instituições da rede pública do município de Sinop, no estado de Mato Grosso, para compreensão das práticas pedagógicas e as relações inclusivas no processo de transição de crianças com TEA da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, escolheu-se as instituições tendo como critério: crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em turmas de transição, isto é, uma turma de fase II da EI e uma turma de primeiro ano do EF, e, frequentando regularmente a escola. Para o objeto desta pesquisa nos valem da abordagem da pesquisa qualitativa, com enfoque no Estudo de Caso.

Os dados foram coletados no ano de 2021, por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) e observação sistemática (Apêndice B). As entrevistas foram realizadas com professores do AEE, docentes da sala comum das turmas do processo de transição sendo a Fase II da educação Infantil e o primeiro ano do ensino fundamental e gestão das instituições, sendo na educação infantil e no ensino fundamental, totalizando oito entrevistas.

E, para aprofundar a pesquisa, utilizou-se a análise documental e pesquisa bibliográfica

de documentos legais e institucionais referente ao atendimento educacional especializado de crianças com TEA.

Para a proposição do objeto de pesquisa, balizamos a sua relevância, associando as discussões sobre TEA, apresentadas por pesquisadores como: Cunha (2012), Silva, Gaiato e Reveles (2012); Liberalesso e Lacerda (2020), Papim (2020), Benute (2020) e Dias (2021). Desses teóricos, realizamos uma incursão dos aspectos históricos e, também, dos processos de escolarização sobre a temática do TEA. Diante da necessidade de ampliar as discussões e avanços pertinentes à educação inclusiva, abordando as contribuições de autores como Vílchez (2018), Zerbato e Mendes (2018) e Mantoan (2003).

Para organização da fundamentação teórica, direcionamos para Freire (1996), quanto à formação permanente sob o viés de reflexão crítica, relacionando a Gadotti (2003a; 2003b; 2004) quanto às redefinições de papéis sob o paradigma colaborativo e cooperativo.

Além de evidenciar a importância do papel social dos docentes e de sua ação transformadora, correlacionando com o desfiguramento das escolas públicas apresentado por Libâneo (2012; 2016). Ainda, valemo-nos dos conceitos de Mendes (2010), apontando como essencial o esforço do coletivo para uma educação inclusiva de qualidade. Desse modo, vinculando-os ao conceito do Bem Viver de Acosta (2016); Genro e Maffei (2019); Pozzer e Díaz (2019).

Com os dados desta pesquisa elaborou-se um caderno pedagógico (Apêndice E), com aspectos sobre o TEA e a realidade do município de Sinop referente ao processo de transição, apresentando dados relevantes da pesquisa e evidenciando a demanda em oportunizar uma formação continuada como ação colaborativa, enquanto articulação entre os docentes das etapas da educação básica que estão nas turmas de passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas crianças com TEA.

Deixa-se esclarecido que esse produto pedagógico não se trata de fórmula a ser seguida, mas tem como objetivo auxiliar os profissionais da educação, na tentativa de orientar e possibilitar um apoio aos docentes que atuam na educação básica, especificamente nas turmas de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental do município de Sinop/MT. O caderno pedagógico estará disponível de maneira eletrônica através de *QR Code*, para as instituições de educação básica da rede pública, assim como a outras instituições e pesquisadores/as interessados/as.

A dissertação está organizada em capítulos, sendo o próximo intitulado *Contextualizando aspectos relevantes da pesquisa*, discutindo elementos que envolvem sobre a educação especial e inclusiva sob a perspectiva do Bem Viver, trazendo conceitos sobre o Transtorno do Espectro

Autista (TEA) e também apresentando sínteses referentes à educação infantil, ensino fundamental e o processo de transição que envolvem os sujeitos prioritários de nosso estudo: as crianças com TEA.

Em seguida, apresenta-se o capítulo: *Dos caminhos da pesquisa: o objeto entre decisões e direções*, direcionando ao percurso da pesquisa, os instrumentos utilizados para coletar os dados, informações relevantes sobre o município da pesquisa, além das características e denominação dos representantes/participantes.

Posteriormente, o capítulo: *A transição das crianças com TEA da educação infantil ao ensino fundamental: um processo pedagógico colaborativo*, se desenvolve na perspectiva de apresentar e contextualizar a realidade do objeto de pesquisa conduzindo para conhecer e analisar os dados coletados envolvendo as etapas de transição, especificamente, a última turma da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, mobiliza-se em apreender a prática docente e a inserção das crianças com TEA no processo de transição no município de Sinop.

Seguimos com *Delineamento do Produto Educacional*, descrevendo a elaboração do caderno pedagógico, considerando contribuições essenciais da pesquisa. E encerramos com *Considerações finais*, considerando as reflexões sobre a viabilização de práticas colaborativas entre os docentes enquanto articulação e continuidade para o processo de transição.

2 CONTEXTUALIZANDO ASPECTOS RELEVANTES DA PESQUISA

Neste capítulo focamos nossas análises e discussões sobre a educação especial e inclusiva sob a perspectiva do Bem Viver, conceituando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, ao mesmo tempo, apresentando sínteses referentes à educação infantil, ensino fundamental e o processo de transição que envolvem os sujeitos prioritários de nosso estudo: as crianças com TEA.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA BRASILEIRA

A educação especial e inclusiva no Brasil constituiu-se historicamente, na qual o percurso histórico da deficiência decorre de acontecimentos não somente de negligência, mas de muito silenciamento, de uma realidade social, política e econômica excludentes: os relatos cruéis de extermínio, abandono, exploração, segregação e discriminação, por um determinado período e que ainda persevera em relação às pessoas com deficiência, as quais foram (e, ainda em algumas situações são) consideradas desumanas, postura representativa de práticas de exclusão e violência combinadas.

Observa-se que a história educacional dos alunos com deficiência foi construída por um longo caminho de contradições e enfrentamentos, com avanços importantes no reconhecimento da igualdade de direitos e deveres de todos cidadãos, embora ainda insuficientes². Nesse sentido, a inserção dos alunos com deficiência no ensino comum constitui-se em processo de construção e que exige novas relações sociais sob novas concepções sobre direito pleno e de fato de todos os sujeitos: trata-se de práticas sociais que culminem na superação dos modelos sociais estruturantes da desigualdade, da violência, explícita e/ou tácita, do silenciamento de uma ordem societária. As conquistas que exigem a reconfiguração de novos espaços e de relações sociais inclusivas se deram em decorrência, também, de lutas pelos direitos sociais resultantes da perspectiva inclusiva.³

² Sobre os desafios de mergulhar nas relações fundadas em práticas desumanas e explicitar o que se ocultam na efetiva forma social, Oliveira refere ao papel de problematizar essas dimensões de negligência humana para apreender a realidade e vislumbrar os alcances de transformações: “questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação. A rotina da escola parece querer ocultar o processo de formação de sujeitos e deixar no obscuro as interpretações que intermediam e direcionam o ato de ensinar e aprender. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação” (OLIVEIRA, 2002, p. 19).

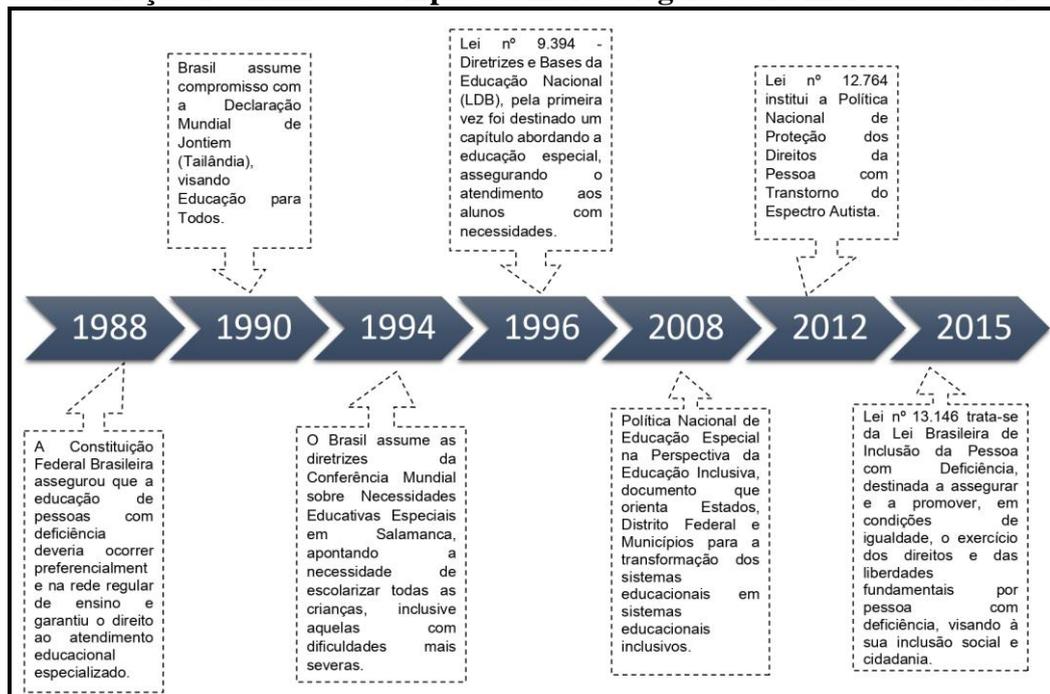
³ Os autores Fernandes, Schlesener e Mosquera situam como marco de modificações, “O Século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando. Notamos que a sociedade começou a se organizar coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência. A conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente”. (FERNANDES *et al.*, 2011, p. 138)

Com a história da deficiência⁴, podemos perceber que a Educação Especial e Inclusiva foi se estabelecendo com avanços no reconhecimento da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos.

No que se refere às legislações, o Brasil⁵ possui algumas relacionadas à educação especial e inclusiva. As políticas nacionais foram se estabelecendo para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, assim, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), e, ainda, referente ao TEA dispõe a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

A ilustração 1 apresenta uma linha do tempo de marcos legais significativos, os quais contribuíram para os avanços de políticas e de direitos das pessoas com deficiência.

Ilustração 1 – Linha do tempo dos marcos legais sobre Inclusão e TEA



Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos marcos legais sobre a Inclusão e TEA. (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2012, 2015; UNESCO 1990, 1994)

⁴ Sobre a história da deficiência, Piccolo complementa que “[...] anteriormente a deficiência foi interpretada como espécie de castigo divino devido às impurezas dos pais ou até mesmo como obra demoníaca, hodiernamente a mesma adquire um estatuto de falha, limitação e incapacidade, passando a ser explicada pelas lentes da indústria, biologia, estatística e medicina, guardiãs do Estado e transmissora do saber oficial que a ele circunda. Da dessemelhança ao criador para a anormalidade de um padrão genético-biológico, de castigado a inútil, eis o caminho caricatural assumido pela deficiência quando da ascensão plena da sociedade aos mores modernos. Surge o indivíduo deficiente.” (PICCOLO, 2012, p.41)

⁵ Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, evidencia o movimento inclusivo, definindo a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, apresentando avanços significativos em relação à educação especial. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada em 1996, atualizada pela Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), define que os alunos considerados como público-alvo da Educação Especial como aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E, também, a lei afirma que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) define que a educação especial é uma modalidade de ensino que percorre por todos os níveis, etapas e modalidades, enfatizando o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Esse documento foi um marco considerável para a inclusão escolar brasileira, assegurando o acesso e garantia do direito à aprendizagem dos alunos público-envolvido⁶ da educação especial e determinando o Atendimento Educacional Especializado para eles, assim, contribuindo na garantia do direito à igualdade e equidade de oportunidades.

Além disso, o Brasil dispõe da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146/2015, designada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. E não aceitando qualquer forma de discriminação que se manifeste como distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular a legalização ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

No que se refere ao TEA, ainda se tem a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual afirma que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Sendo uma luta coletiva tecida na identidade das famílias e movimentos sociais pela autonomia e qualidade de vida em todos os espaços.

A presente Lei apresenta diretrizes para a garantia de seus direitos, em especial direcionadas ao contexto educacional a fim de garantir a inclusão escolar (BRASIL, 2012). Nesse sentido, Santos (2014) elucida que, apesar de contrariedade em usar o termo deficiência para pessoa com TEA, foi necessária essa concepção para garantir algumas prioridades para esse público, principalmente, no âmbito escolar, como as intervenções e também o direito ao acompanhante especializado em sala de aula.

⁶ Apesar dos dispositivos legais e a literatura trazer a terminologia público-alvo, no decorrer da dissertação iremos empregar o termo público-envolvido, por considerarmos que a educação se faz com o sujeito e não somente para o sujeito.

Os marcos legais são essenciais para o reconhecimento e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o que sinaliza alguns avanços inclusivos. No entanto, apesar desses avanços ainda persistem fragilidades sociais, culturais e econômicas para que se promova uma educação que atenda e responda à diversidade, garantindo a participação dos alunos público-envolvido da educação especial em escolas de ensino comum.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018, p.154) afirmam que uma escola inclusiva,

[...] requer ainda a participação de toda equipe escolar - gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes.

De acordo com Mantoan (2003, p.16), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Diante disso, a inclusão envolve mudança de perspectiva educacional, uma vez que não se trata somente daqueles alunos que possuem condições específicas em sua constituição primária, mas envolve todos os demais para que alcancem sucesso escolar.

Para Vílchez (2018, p.23), “Propor uma educação inclusiva que enfatize a diversidade dos estudantes com deficiência deve estar de acordo não só com uma transição de atitude, mas também com uma prática que ofereça critérios de acessibilidade necessários para esse grupo-alvo”, dessa forma, um ambiente escolar inclusivo promove aprendizagens e remove as barreiras que impedem o desenvolvimento dos sujeitos.

O movimento da educação inclusiva tenciona para a superação de impedimentos diante de práticas dominantes em que a desigualdade transfigura-se como normalidade, reflexo de uma sociedade excludente. Nesse contexto, Dias (2021, p.30) complementa que “[...]sob os princípios de universalizar a educação e democratizar a escola, rompendo com alguns paradigmas excludentes, as trilhas do movimento da educação inclusiva desenham um caminho não linear”.

Dessa maneira, compreende-se que a educação inclusiva, enquanto direito universal⁷, é um processo político-educacional, que consiste em um projeto multidimensional para a composição de práticas escolares menos excludentes, assim, direcionado ao princípio de uma escola para todos.

Contudo, a inclusão no contexto escolar vai além de possibilitar somente o acesso de

⁷ “Abordar a educação inclusiva é tratar necessariamente da educação enquanto direito universal, resultado de uma conquista social, e da diferença como um dado da realidade humana que se expressa nas práticas da educação escolar.” (FIGUEIREDO; BONETI; POULIN, 2017, p. 962)

alunos considerados como público-envolvido da educação especial na escola comum, mas viabilizar políticas que vise ações que respeitem as individualidades de todos, sendo imprescindível garantir a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos e, ainda, que fomente meios, articulações que amplie o acesso à informação e ao currículo. Além de assegurar e proporcionar capacitações aos profissionais da educação, para que compreendam e atendam as particularidades que se encontram nos ambientes educacionais.

2.1.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Promover a igualdade de acesso e permanência à educação para todos, torna-se fundamental proporcionar a participação das crianças consideradas como público-envolvido da Educação Especial em todos os aspectos, ofertando o atendimento educacional especializado, de preferência na rede de ensino (BRASIL, 1988).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão implica que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente comum que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

No que diz a respeito da sala de recursos multifuncionais (SRM), caracteriza-se como uma das possibilidades de realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e é considerada essencial no contexto escolar. Dessa forma, Alves (2006, p.13) esclarece que:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A SRM pode ser organizada com diferentes equipamentos e materiais, além de atender conforme cronograma e horários, os alunos público-envolvido da educação especial (ALVES, 2006). Utiliza-se a SRM para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

Em relação aos docentes que atuam no AEE, Oliveira e Prieto (2020, 345) enfatizam que:

[...] sua atuação em SRM muda substancialmente e possui novas características, desde a extensão de suas atribuições com todas as categorias do PAEE, a organização de estratégias, orientação e acompanhamento para o uso de recursos de acessibilidade na classe comum e/ou na escola, articulação com os outros professores, com a escola, a família, entre outras.

Assim, evidenciando o importante papel dos professores especializados na elaboração e organização do AEE, sendo necessário mediar e articular com os demais profissionais da instituição, promovendo um trabalho pedagógico em colaboração.

Conforme estabelecido no Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Câmara de Educação Básica, a Resolução Federal n. 4, de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, definiu em seu artigo 5º a

realização dos atendimentos educacionais especializados, deixando explícito que precisa ser no “turno inverso”:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.2)

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece que o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). É importante enfatizar que essas atividades não substituem a sala comum, mas visam complementar a formação dos alunos, ou seja, durante todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

E, ainda, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) define como seu público-alvo para o AEE os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos, ou seja, o AEE tem a finalidade de complementar a formação e o desenvolvimento de alunos que apresentam deficiências específicas, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, oferecendo serviços com profissionais especializados e recursos acessíveis para potencializar sua aprendizagem.

2.2 INCLUSÃO E PRÁTICAS DOCENTES: POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER

No que tange às relações de educação inclusiva direcionadas às práticas docentes envolvendo as crianças com TEA no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, convém orientar as dimensões conceituais que são mobilizadas para o processo de discussão e análise, tendo como perspectiva o Bem Viver.

Em relação ao Bem Viver, Acosta (2016, p.33) considera “[...] uma ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida”. Além disso, o Bem Viver preconiza o fortalecimento das relações coletivas, trazendo reflexões sobre os espaços comuns e diversas formas de viver coletivamente, respeitando a diversidade e a natureza.

O Bem Viver, que surge de visões utópicas, está presente de diversas maneiras na realidade do ainda vigente sistema capitalista – e se nutre da imperiosa necessidade

de impulsionar uma vida harmônica entre os seres humanos e deles com a Natureza: uma vida centrada na autossuficiência e na autogestão dos seres humanos vivendo em comunidade. (ACOSTA, 2016, p. 39)

Nesse sentido, percebe-se o Bem Viver como uma possibilidade para o desenvolvimento da sociedade por uma vida digna para todas e todos, incentivando práticas e experiências que buscam por sujeitos individuais e coletivos sob uma base emancipada. No entanto, o mobilizar-se por entre as brechas das contradições consiste, na ordem da coletividade, um caminho para a superação das formas de dominação e da exploração, fundadas nas relações de concentração de riquezas e de produção mercadológica, das opressões e de desigualdades sociais: assim, inclusão x exclusão, colaboração coletiva x ação individualizada, totalidade x fragmento, reprodução x transformação, são exemplos das contradições da unidade e luta dos contrários⁸, que atuam na perspectiva de um antagonismo e atuam na composição da realidade investigada, além disso, a perspectiva integracionista também se insere no contexto do excludente, ao considerar a diferença (diversidade) uma incapacidade.

Para a discussão, recorremos a Santos (1999, p.20): “[...] o Estado moderno capitalista, longe de procurar a eliminação da exclusão, pois que assenta nela, propõe-se apenas geri-la de modo a que ela se mantenha dentro de níveis tensionais socialmente aceitáveis”. Dessa forma, o paradigma da sociedade capitalista se fortalece sob os moldes excludentes, de dominação e exploração.

Dessa maneira, Santos (1999) direciona em seus estudos para a articulação de uma política contemporânea de identidade e de diferença, trazendo como pressuposto um novo paradigma epistemológico.

O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem um outro paradigma de conhecimento que, eu proponho, tenha como ponto de ignorância, o colonialismo e como ponto de conhecimento, a solidariedade. Neste paradigma, conhecer significa seguir a trajetória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajetória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem (SANTOS, 1999, p. 45-46).

Santos (1999) problematiza sobre o peso da normalização das diferenças e o seu reconhecimento, dessa forma, compreende-se a necessidade da superação dos ditames capitalistas, os quais reforçam as desigualdades, além de reproduzir a competitividade no meio social e educacional.

⁸ Sobre a contradição, Triviños (1987, p. 54) destaca que: “A Lei da 'unidade' e da 'luta' dos contrários reflete e fixa o fato que há luta entre os contrários (contrários característicos dessa ou daquela formação material) que se excluem e, ao mesmo tempo, estão unidos, e que esta luta, em última análise, leva à solução da dita contradição e à passagem da coisa de um estado qualitativo a um outro. Entretanto, a categoria da contradição, ao mesmo tempo que se refere ao conteúdo da lei mencionada, estabelece, por exemplo, que a contradição é uma interação entre aspectos opostos, [...] determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento”.

Em vista disso, pensando no movimento da educação inclusiva, como possibilidade para a superação das desigualdades, Figueiredo *et al.* (2017, p.973), apontam que “Ações estas que se vêm diante de um verdadeiro desafio uma vez que as práticas educacionais que prevalecem nas escolas ainda contam frequentemente, com um sistema padrão que promove a concorrência entre os estudantes em detrimento da colaboração”.

Nesse sentido, considerando a educação numa perspectiva inclusiva, direcionada para a coletividade pelas vivências escolares, com o reconhecimento das diversas formas de saber que promova a emancipação social (SANTOS, 1999), assim, dialogando com o Bem Viver como possibilidade para gerar ações inclusivas e colaborativas, pensando em uma educação pública que conduza para coletividade e diversidade.

Dessa forma, são vislumbradas propostas para um meio cooperativo e equilibrado, para os autores Pozzer e Díaz (2019, p.128), “O Bem Viver é uma proposta de mudança da civilização, muito embora utópica para muitos, se apresenta como uma alternativa que desafia os povos e culturas a recuperem os espaços para pensar e ressignificar a vida, a partir do potencial e da singularidade de cada sujeito e povo”.

Deste modo, sobre o conceito do Bem Viver, o qual utilizamos para a analisar o objeto proposto, cabe sinalizar seu alcance de alternativa emancipadora, sob uma base de novo coletivo, em maneiras de conviver em equilíbrio e harmonia, além de ter a igualdade como valor. Nesse sentido, Genro e Maffei (2019, p. 185) afirmam que:

Assumir uma ética do bem viver significa considerar a educação como um processo mediador de experimentação de um caminho que vamos tecendo com outros, forjando coligações, parcerias, afetos e desejos no enfrentamento das contradições sociais e políticas do mundo contemporâneo e das nossas próprias contradições.

O Bem Viver realiza críticas sobre a forma atual que a sociedade se organiza, essa concepção provoca reflexões sobre possibilidades que busquem superar as contradições e barreiras sociais, com isso, dialogando sobre a visão de pensar na igualdade, diversidade e respeito, repensando uma sociedade que com a destituição do sistema capitalista, tenha de fato práticas democráticas para uma vida com dignidade.

Construir um mundo onde a democracia seja real, e não apenas representativa, temos que começar hoje. Não podemos defender uma teoria desencarnada da prática. Por isso, a formação de educadores deve pautar e pensar novas práticas, criando outros espaços de decisão e participação coletiva (GENRO; MAFFEI, 2019, p. 187).

Refletindo sobre uma sociedade que visa o bem de todas e todos, isto é, igualitária, destacando a importância da coletividade, a qual o Bem Viver traz como base nesse contexto, Gadotti (2003b, p.68) nos diz que:

A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e prática, isto é, na vinculação de qualquer ideia com suas raízes sociais. Tomar a ideologia como dimensão básica de toda ação transformadora significa reconhecer

que não é o homem ao singular [...] que irá operar a transformação. É o homem tomado coletivamente. [...] não é o homem que transforma, que faz a história, mas a massa de homens [...].

Nesse aspecto, a educação na perspectiva inclusiva no processo de transição escolar relacionando ao conceito do Bem Viver, vai se construindo a partir das experiências e vivências no âmbito escolar, que proporcione alternativas para uma nova forma de se relacionar numa perspectiva que integre a todas e todos, aumentando a relação e diálogos entre os docentes das etapas da educação básica. Assim, ponderando um ambiente escolar com práticas docentes inclusivas e que se encaminhem para o bem viver coletivo.

O Bem Viver, como caminho e como objetivo, exige equidades e equilíbrios. As equidades, então, surgiriam como resultado de um processo que reduza dinamicamente e solidariamente as desigualdades existentes em todos os âmbitos da vida humana, especialmente no econômico, social, intergeracional, de gênero, étnico, cultural e regional (ACOSTA, 2016, p. 201).

No que se refere às ações educativas, constitui-se em uma educação inclusiva, igualitária e emancipatória, considerando “[...] o educador é um intelectual orgânico das classes populares, a favor dos interesses das pessoas que necessitam de educação” (GADOTTI, 2003a, p.68).

Dessa maneira, evidenciando a importância das práticas docentes e relacionando a efetivação da inclusão no ensino comum, as pesquisadoras Vilaronga e Mendes (2014, p.141) afirmam que “[...] o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política [...] da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País”. Essa afirmação demonstra como as práticas e dimensões humanas organizadas nos espaços escolares são frágeis e de pouco alcance para novas práticas e construções do pensamento crítico e reflexivo de seus lugares e inscrições sociais, culturais e sobre suas práticas. As relações de ordem capitalista que organizam os sujeitos em sociedade e inclusive demarcam os limites dos sujeitos das escolas (professores e alunos) vivifica-se em reproduções alienantes⁹ que incidem em práticas humanas para a produção de mercadorias.

Sobre a multiplicidade de lutas que derivam da complexidade social da sociedade capitalista, cabe orientar que a formação humana urge de novas relações de forma necessária

⁹ Alienação é um resultado do trabalho humano disposto como tempo de trabalho e historicamente instituído como mercadoria. De acordo com Cunha, “A vida e o trabalhador tornam-se encerrados no objeto e dele estranhados, alienados. Alienação é compreendida por Marx como o trabalho auto-alienado, como apreendeu Mészáros (2006a). De acordo com a leitura realizada por Mészáros (2006a, p. 21): “o conceito [...] compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’ – de um lado, e as expressões desse processo na relação homem-humanidade e homem e homem, de outro”. Significa que no processo capitalista de produção de mercadorias o homem perde o controle de sua humanidade. Perde-se o caráter mediador da atividade produtiva homem – objeto – natureza – sociedade. A alienação do trabalho no capitalismo, sustentada na produção de mercadorias, representa a perda do sentido mediador do trabalho na vida. O objeto, como mercadoria, dissimula-se como tendo vontade própria e imprime ao humano uma organização social e econômica dependente dela. (CUNHA, 2010, p. 45).

com superação da alienação presente e das opressões que derivam desse processo.

Ao nos depararmos com essas dimensões, é fundante apreender que essa consciência pedagógica implica no que Freire refere a formação permanente de movimento entre a prática e a reflexão crítica. Na especificidade da escola e do sujeito professor, em relação a isso, destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

E, nesse contexto, a base dessa formação, de uma prática e reflexão crítica deve incidir no que Gadotti (2003a, p. 32) denomina de prática colaborativa e cooperativa de inscrição dialógica, inclusive de funções e papéis docentes:

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis [...].

Os autores Freire e Gadotti defendem e acreditam em uma educação transformadora, que busca uma sociedade justa, que possa atuar na direção coletiva de superação de um modelo social desigual e opressor.

Ao refletir sobre o papel da educação nesse processo de superação, nos reportamos a Libâneo, o qual realiza críticas às políticas e ao sistema educacional brasileiro, apontando para modelos de escolas divergentes, sendo uma para as classes elitizadas, tratando-se de uma “[...] escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

E o outro modelo de escola destinada aos pobres, ou seja, “[...] cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres” (LIBÂNEO, 2016, p. 53). Para o autor trata-se de uma escola “[...] desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino” (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

Dessa maneira, ao discorrer sobre a superação do domínio desse dualismo da escola pública, Gadotti (2004, p.34) afirma que “[...] a solução para transformar a sociedade opressora está nas mãos das massas populares [...]”. Isso se alinha à articulação do Bem Viver (ACOSTA, 2016) com uma educação na perspectiva inclusiva, que visa a transformação social e que se construa sobre as bases da igualdade, das relações existenciais que podem ser compartilhadas, fortalecendo as ações coletivas e colaborativas, que proporcione novas práticas de coletividade,

assim, respeitando a diversidade e promovendo relações mais humanizadoras.

Além disso, Mendes (2010) ressalta que a inclusão escolar perpassa de dedicação coletiva que almeja uma educação de qualidade e equitativa, isto é,

[...] o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação melhor para todos (MENDES, 2010, p.35).

Portanto, ao trazer o conceito do Bem Viver para o ambiente escolar, trata-se de refletir sobre uma escola que valoriza as diferenças e preserva o direito da criança, que necessita dialogar sobre suas práticas pedagógicas, compreendendo que a aprendizagem acontece por meio de interações e também da cooperação, considerando o docente como mediador de mudanças no contexto escolar, construindo assim, uma prática coletiva e de qualidade que visa a inclusão de todas e todos.

2.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo Autismo¹⁰, foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler¹¹, descrevendo pacientes com características que ele julgava similares aos observados em pessoas com esquizofrenia.¹²

Segundo Cunha (2012) o médico austríaco Leo Kanner¹³ publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, constatando uma nova síndrome na psiquiatria infantil, inicialmente nomeou de distúrbio autístico do contato afetivo, essa denominação derivou de observação clínica em crianças que não se enquadraram em nenhuma das classificações existentes na época. Em suas observações, notou crianças com incapacidade no relacionamento interpessoal que as diferenciava de outras patologias, com déficit na comunicação e dificuldades motoras.

Kanner definiu o autismo como uma patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida, o que ocasionou o interesse pela psicanálise e nas relações da mãe com o bebê.

¹⁰ “[...] origina-se do grego *autós*, que significa ‘de si mesmo’ ” (CUNHA, 2012, p.20).

¹¹ “[...] nasceu em 1857, na pequena cidade de Zollikon, estudou Medicina e Psiquiatria e, em 1898, assumiu a cátedra de Psiquiatria da Universidade de Zurique, transformando-a em uma referência mundial no estudo das doenças mentais ” (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p.13).

¹² “Em 1911, Bleuler publica sua monografia intitulada ‘Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias’, uma obra clássica na História da Psiquiatria. É justamente neste contexto que Bleuler construiu e fundamentou seu pensamento de que o ‘autismo’ faria parte de um grupo maior de psicopatologias, incluindo-o como ‘algo semelhante à esquizofrenia’, equívoco conceitual que posteriormente seria corrigido pelas novas descobertas da Psicologia, da Psiquiatria e da Neurologia” (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p.13-14).

¹³ “[...] nasceu em 1896, em uma pequena cidade austro-húngara chamada Klekotow e estudou Medicina e Psiquiatria, tendo se formado na Universidade de Berlin. [...] emigrou para Dakota do Sul, nos Estados Unidos, onde iniciou a carreira de médico. Considerado um grande estudioso dos distúrbios mentais, aos 34 anos fundou o Departamento de Psiquiatria Infantil do Hospital Universitário Johns Hopkins, em Baltimore” (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p.14).

Referente à essas relações, foi Kanner que criou o conceito conhecido como mãe geladeira¹⁴.

Em sua pesquisa, Dias (2021, p. 24) aponta que “[...] os termos ‘autismo’ e ‘autístico’ não foram criados por Kanner, pois a palavra ‘autismo’ já fazia parte do vocabulário psiquiátrico enquanto sintoma da esquizofrenia, quando Kanner anunciou ao mundo suas observações e estudos”.

Após a publicação do histórico artigo de Kanner, o qual foi considerado um dos mais importantes no estudo do transtorno do espectro autista (TEA), o pediatra Hans Asperger¹⁵ publicou o artigo intitulado A Psicopatia Autista da Infância, expondo um conjunto de sinais, indicativos semelhantes descritos por Kanner. Asperger denominou sua descoberta de psicopatia autista, porém, mais a frente, a síndrome teria o seu nome.

De acordo com os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012), a partir de 1960, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma menina com autismo, se viu diante da necessidade de adquirir conhecimento a respeito do autismo, assim, ela iniciou pesquisas e publicou textos essenciais envolvendo a temática. Ela foi a primeira pessoa a descrever a tríade de sintomas: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos. Com o objetivo de introduzir a ideia de que os sintomas relacionados a qualquer um dos três domínios citados podem ocorrer em variados graus de intensidade e distintas manifestações.

E, ainda, compreende-se que a psiquiatra inglesa teve participação fundamental nos trabalhos do pediatra Asperger, pois, ao traduzir as suas pesquisas para o inglês, popularizou sua teoria, com isso, sendo a responsável pela introdução do termo “síndrome de Asperger”, dessa maneira, “[...] o artigo de Wing em 1981 contribuiria para que a Síndrome de Asperger fosse incorporada à classificação psiquiátrica na década de 1990 e a partir desta noção de continuum surgiu o que hoje entendemos como Transtorno do Espectro Autista” (DIAS, 2021, p. 26).

¹⁴ “[...] ao descrever o comportamento observado, por ele, nas mães de crianças com autismo, pois referiu que elas apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, apesar do alto grau de desenvolvimento intelectual. Responsabilizar a mãe ainda é muito comum hoje em dia por diversos profissionais da área da saúde, que ficaram parados no tempo e reproduzem a teoria de Leo Kanner. É uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde o mesmo psiquiatra veio a público para retratar-se por essa consideração [...]. Além disso, as pesquisas recentes em neurociências e genética demonstram que o autismo possui causa biológica [...]” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.112).

¹⁵ “[...] no ano de 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger publicou, em sua tese de doutorado, a psicopatia autista da infância, um estudo observacional com mais de 400 crianças, avaliando seus padrões de comportamento e habilidades. Descreveu um transtorno da personalidade que incluía falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, monólogo, hiperfoco em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora (quadro que depois ficou denominado como síndrome de Asperger). Hans Asperger cunhou o termo psicopatia autística e chamava as crianças que estudou de "pequenos mestres", devido à sua habilidade de discorrer sobre um tema minuciosamente” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.112-113).

Na década de 1980¹⁶, o autismo recebeu um reconhecimento próprio e, dessa maneira, deixou de ser incluído entre as psicoses infantis, sendo considerado distinto da esquizofrenia.

Com isso, proporcionou um crescente aumento de estudos científicos que se estabeleceu uma terminologia diagnóstica e com critérios (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Isto significa que passou a ser tratado como uma síndrome, distúrbio do desenvolvimento e principalmente dissociado do conceito de ser uma psicose.

Assim, com a ampliação dos estudos no campo do autismo, um momento essencial foi a criação da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e também de manuais utilizados por profissionais da área médica, conhecido como Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), tratando-se de um livro frequentemente editorado pela APA, considerado um orientador para diagnósticos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nesse sentido, os autores Liberalesso e Lacerda (2020) apresentam que após as revisões desses guias, foi apenas no DSM-III que o autismo passa a ser classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação. E o DSM-IV (1994) descreve de forma detalhada os critérios para os diagnósticos dos TID, e, ainda, inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico, dessa forma, especificando as particularidades e sucedendo o alinhamento do autismo.

Em relação a classificação do autismo, Papim (2020) afirma que ocorreu outra alteração da quarta para a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, sendo que na quinta versão do DSM, lançada em 2013 e está sendo utilizada até o momento, passa a considerar o termo transtornos do espectro autista (TEA).

A classificação do autismo se alterou da quarta para a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Na quarta versão, o autismo pertencia ao conjunto do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Desenvolvimento não especificados (APA, 1995); na quinta versão, ele se caracteriza como Transtorno do Espectro Autista (TEA) (PAPIM, 2020, p.21).

Segundo o DSM-V, o TEA “[...] é um novo transtorno que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de

¹⁶ “[...] autismo infantil ainda persistia como um subgrupo dentro das psicoses infantis — era considerado uma forma de esquizofrenia —, o que faz com que alguns profissionais ainda usem a denominação errônea de "psicose infantil" para se referir a esses pacientes. Na década de 80, o autismo recebeu um reconhecimento especial, diferente da esquizofrenia, o que propiciou um maior número de estudos científicos, recebendo a denominação diagnóstica correta e com critérios específicos. Desde então, o problema passou a ser tratado como uma síndrome, como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.113-114).

Rett e o transtorno global do desenvolvimento [...]” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 809).

Consequentemente, a última edição do DSM-V trouxe uma definição mais completa com modificações significativas na estrutura diagnóstica do autismo, suprimindo a terminologia transtorno global do desenvolvimento, alinhando em conformidade a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista, os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e transtorno global do desenvolvimento. Nessa perspectiva, para Dias (2021, p. 28), “[...] a noção do autismo entendido enquanto espectro, o TEA, possibilitou compreender que suas características podem se apresentar ou se manifestar de maneiras diversas em cada indivíduo”. Ou seja, usa-se o termo espectro pelos diversos níveis de comprometimento, podendo variar desde mais leve até um quadro mais severo, envolvendo situações que podem alterar de acordo com a intensidade dos sintomas.

Dessa maneira, o autismo passa a fazer parte de uma única denominação: Transtornos do Espectro do Autismo, levando em consideração o conjunto de comportamentos, caracterizando de acordo com o nível de gravidade. Com isso, para a classificação da gravidade do TEA utiliza-se o nível baseado no grau de comprometimento e de dependência associados ao transtorno.

Conforme o DSM-V (2014), classifica o nível um (leve), abrangendo pessoas que necessitam de pouco apoio. Destes, podendo os déficits na comunicação social causar prejuízos notáveis. Apresentam dificuldade para iniciar interações ou mantê-las com boa qualidade, com interesses reduzidos por interações sociais. Tem como característica a inflexibilidade de comportamento, além de problemas relacionados à organização e ao planejamento. Já no nível dois, conhecido como moderado, classifica as pessoas com necessidade de apoio substancial, que apresentam déficit graves nas suas habilidades de comunicação social verbal e não verbal. Nestes casos, ainda com apoio, os prejuízos sociais são evidentes e significativos, com limitação em dar início a interações e respostas reduzidas ou consideradas atípicas. Interesses restritos por determinados assuntos. A inflexibilidade do comportamento, dificuldade ao se deparar com mudanças, ocasionando em sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. E no terceiro e último nível, conhecido como severo, classifica as pessoas no TEA exigindo apoio muito substancial, com déficit graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, cujo comprometimento traz intenso prejuízo em dar início às interações. Com limitações severas em respostas mínimas e aberturas sociais que partem de outros. Trata-se de pessoas com extrema dificuldade em lidar com alterações nas rotinas, com inflexibilidade de comportamento, grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Referente ao contexto do Transtorno do Espectro Autista, na especificidade do ensino comum, de acordo com a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, a pessoa com transtorno do espectro autista possui as seguintes características definindo nos 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 (BRASIL, 2012, p. 2).

Para Liberalesso e Lacerda (2020, p.23) “O TEA é [...] caracterizado por prejuízo clinicamente significativo nos domínios da comunicação e do comportamento, apresentando aproximação social anormal, pouco interesse por pares e prejuízos na conversação”.

Gaiato e Teixeira (2018) definem o TEA como uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Na perspectiva da neurociência, Benute (2020, p.11) considera que:

[...] o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, são condições neurológicas que aparecem precocemente na infância, [...] e afetam o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do indivíduo, pois envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas.

O TEA não é um transtorno degenerativo, ressalta-se que os sintomas são frequentemente marcantes na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Evidente a importância da identificação dos sinais precocemente, assim, iniciar o tratamento com a intervenção apropriada, viabilizando mais oportunidades em desenvolver as habilidades sociais, possibilitando melhor qualidade de vida da pessoa com Transtorno do Espectro Autista¹⁷.

¹⁷ A Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou a nova Classificação Internacional de Doenças (CID) que trata-se de sua décima primeira edição, a qual entrou em vigor no início de 2022. “A CID-11 surge no contexto de uma realidade nunca experimentada pelas sociedades. Em nenhum momento a integração mundial foi tão possível, graças ao advento dos sistemas informatizados de comunicação e da possibilidade de acesso, quase em tempo real, a informações relevantes. Para integrar-se a essa realidade, a CID-11 foi desenvolvida com a intenção de diminuir os erros de notificação, aumentar a praticidade e dar mais abrangência às informações catalogadas” (ALMEIDA; SOUSA-FILHO; RABELLO; SANTIAGO, 2020, p.3). A CID 11 unifica o TEA em um só diagnóstico seguindo o DSM-V, e ainda, traz as subcategorias que levam em consideração presença e ausência de Deficiência Intelectual e linguagem funcional, vale ressaltar, que pessoas dentro do TEA podem ter outras síndromes também, dessa maneira, possibilita receber mais que um código. A nova classificação vem com a intenção de facilitar o diagnóstico, assim, simplificando a codificação para a aquisição de serviços que envolvem a saúde.

Sabe-se que a abordagem médica está centrada na deficiência, especificamente no indivíduo, desvinculando a responsabilidade do meio social, assim, desconsiderando fatores como as barreiras educacionais, estruturais e atitudinais no decorrer do desenvolvimento escolar das pessoas com TEA (WUO *et al.* 2019). Apesar de trazer o modelo médico para a compreensão do processo de análise clínica e diagnósticas sobre o TEA, consideramos que as dificuldades e barreiras são determinadas pela sociedade às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Wuo *et al.* (2019, p.4) esclarece que “Diante do modelo social, as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência deixam de ser compreendidas como individuais e se tornam barreiras impostas socialmente”. E Bampi *et al.* (2010, p.3), corroboram sobre o conceito do modelo social afirmando que “[...] a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade”.

Desse modo, compreende-se que a perspectiva social tenciona nas potencialidades do sujeito, destacando a “[...] educação como processo capaz de emancipar e transformar a realidade dos estudantes com TEA” (WUO *et al.* 2019, p.12). O modelo social considera o sujeito de forma integral, independentemente de suas limitações, traz perspectivas pedagógicas direcionadas para a superação dos impedimentos, de acordo com as condições viabilizadas socialmente.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSIÇÃO ESCOLAR

A educação infantil no Brasil em sua origem nos remete ao surgimento das creches, podendo relacionar à história da mulher trabalhadora. Segundo Lira (2017) com a industrialização e a necessidade do aumento da força de trabalho, refletiu na crescente participação da mulher no mercado de trabalho, com isso, ocasionou a ampliação da demanda por creches, sendo vista como assistência, dessa forma, a creche tem sua origem associada à concepção assistencialista, especificamente das classes populares.

Observa-se que as creches surgem a partir das necessidades das mulheres que são mães e trabalhadoras, da necessidade de um local para deixar suas filhas e filhos. Vale ressaltar que no início as creches foram consideradas como depósito de crianças e sem valor educativo. Diante disso, Lira (2017, p.48) explica que “De caráter assistencial-custodial, o trabalho voltava-se à alimentação, higiene e segurança física das crianças, não se preocupando com o desenvolvimento intelectual e afetivo”.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 foi um marco importante para definição de creche e a pré-escola como direito de família e dever do Estado em oferecer esse serviço, além de reconhecer a creche como instituição educativa e direito de todos. Assim, com os avanços no

que tange a educação infantil, com novas formulações compreende-se que o cuidar e educar são indissociáveis.

Posto isto, a educação infantil passou a ser vista como um espaço de educação, desenvolvimento infantil e valorizando a criança. Lira (2017, p. 54) afirma que “O profissional da educação cuida no sentido de atender as necessidades básicas da criança e ao mesmo tempo educa quando oferece nessas ocasiões possibilidades de descobertas e aprendizados no sentido de construção do conhecimento e exercício da cidadania”.

Portanto, inicialmente a creche era vista como assistencialismo até chegar na atualidade considerada uma instituição educativa, que não separa o cuidar do educar, mas são vistos como indivisíveis, assumindo assim, o importante papel que a educação tem para o desenvolvimento dos seres humanos. Diante disso, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atualmente sendo obrigatoriedade para crianças a partir de quatro anos, mas essa etapa abrange turmas de creche e pré-escola.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) n. 9.394/96, no art. 29 com nova redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013, definiu a Educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo competência dos municípios brasileiros. (BRASIL, 1996)

Após a criança concluir a etapa da Educação infantil, aos seus seis anos de idade torna-se obrigatório a matrícula no ensino fundamental, o qual é considerado a etapa mais longa da educação básica. Em 2005 foi promulgada a primeira Lei n. 11.114, a qual aborda o Ensino Fundamental de nove anos, mas a nova redação dada pela Lei n. 11.274 de 2006, alterando o artigo 32º da LDB, assim ampliando para nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos, com finalidade a formação básica do indivíduo. (BRASIL, 1996)

Acredita-se que o Ensino Fundamental de nove anos apresenta como uma proposta paliativa, essencialmente às crianças que não tiveram acesso anterior às instituições educacionais infantis, que embora amplie a oportunidade de acesso à escola, pode ser interpretado como uma ineficiência do Estado brasileiro de assegurar a Educação Infantil para todas as crianças, trazendo-as para a estrutura do Ensino Fundamental ainda pequenas e acabam vivenciando uma sistematização escolar precoce.

O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, de 2007, afirma que

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características

etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p. 6).

Especificamente da proposição do objeto de pesquisa, tratou-se do processo de transição, isto é, dos anos finais da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que “É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.87). No entanto, apesar da publicação deste documento, o Estado não desenvolve situações de consolidação para o processo de continuidade.

Diante desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p.51).

Ao refletir sobre a transição escolar, acredita-se na necessidade de pensar em um processo de adaptação, pois, a criança sai de um ambiente escolar infantil e passa para outra etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, em determinadas situações trata-se de um ambiente totalmente desconhecido sendo em outras instituições e considerando as mudanças de rotinas, de conteúdos e práticas pedagógicas diferentes. Para Kramer (2006, p.810)

[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...]. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Evidente a importância de amenizar as rupturas desse processo de transição entre as etapas, diante disso, compreende-se a necessidade de favorecer uma trajetória que busque equilíbrio nos campos afetivos e sociais, sendo relevante conhecer a criança e entender que precisam de conhecimentos, afetos, acolhimento, atenção e cuidados, pois, essa criança encontra-se em construção do seu conhecimento e de sua identidade. Com isso, possibilitar situações que favoreçam esse momento de mudança com ambiente adequado e profissionais preparados para atender as necessidades e particularidades das crianças, assim, buscando vivenciar essa experiência numa perspectiva de continuidade.

Posto isto, a pesquisa tem como intuito analisar a inserção das crianças com TEA no processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Sinop, Mato Grosso, direcionando o foco para as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum dessas etapas.

3 DOS CAMINHOS DA PESQUISA: O OBJETO ENTRE DECISÕES E DIREÇÕES

3.1 COMITÊ DE ÉTICA

Esta pesquisa foi realizada de acordo com os parâmetros éticos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número do Parecer: 5.100.795. Foi garantida a participação voluntária dos participantes, que foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de ter sido assegurada a confidencialidade das informações fornecidas e a liberdade para os participantes abandonarem a pesquisa em qualquer momento, além de solicitado o consentimento, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Para elaboração da presente pesquisa com o objetivo de apreender o processo de inclusão das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, visando o processo formativo do docente da sala comum, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa, ou seja, uma pesquisa que consiste em ser descritivo-analítica, assim, possibilitando a análise detalhada dos dados coletados. E, ainda, Prodanov e Freitas (2013, p.70) complementam que “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. Disso a decisão de realizar a pesquisa qualitativa em sua vertente Estudo de Caso:

[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. [...] entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.60).

Assim, o Estudo de Caso como a categoria de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), pois busca-se analisar o objeto de maneira aprofundada em suas dimensões e manifestações no campo das práticas sociais e relações humanas produzidas.

4.3 LOCAL DA PESQUISA

Realizou-se a pesquisa na cidade de Sinop, localizada no médio norte de Mato Grosso, sendo considerada a quarta maior do estado, está aproximadamente a 500 quilômetros da capital Cuiabá. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sinop é resultado da política de ocupação da Amazônia Legal desenvolvida pelo Governo Federal na década de 1970, seu nome deriva das letras iniciais da Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP),

sendo fundada em 1974 e sua emancipação política foi em 1979¹⁸.

Ilustração 2– Imagem aérea da cidade de Sinop/MT



Fonte: <https://www.sinop.mt.gov.br/>

Referente a população, com base no censo de 2010 apresentou uma estimativa de mais de 148 mil habitantes em 2021. O município tem como principal atividade econômica a agropecuária, e ainda, a agroindústria e considera-se como polo comercial regional de atacado e varejo. Também conceituada como polo na saúde, com hospitais públicos e privados, clínicas médicas com distintas especialidades, referência para os municípios vizinhos. (IBGE, 2010)

No que diz a respeito à educação, o IBGE (2017) aponta que Sinop possui escolas públicas e privadas, atendendo as etapas: ensino infantil, fundamental e médio, destacando-se como polo universitário, havendo instituições de ensino superior públicas e particulares, nas modalidades: presencial e à distância. De acordo com Documento Referência Curricular para o Município de Sinop-MT (2019a.) fazem parte trinta e nove instituições da rede pública

¹⁸ [Sinop] “nome da cidade, é uma sigla de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná Sociedade Anônima, ou seja, S.I.N.O.P S/A. [...] S.I.N.O.P é uma empresa de colonização fundada em 1948 por Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho. E que essa empresa já tinha experiências em negócios imobiliários, terras, no noroeste do estado do PR, tornando-se responsável por “traduzir” na região norte de Mato Grosso sua “vocação” de “promover” colonizações. Na especificidade de Sinop, o projeto se apoiava na ideia de “desenvolvimento” para o qual necessitaria de uma infraestrutura urbana e rural. A primeira configuraria em centros administrativos capazes de dotar a área de colonização de uma organização burocrático-administrativa. E, a segunda, a área rural, destinada a subsidiar o desenvolvimento da agricultura e da pecuária: uma estrutura econ mica e política. A impressão gerada com essa explicação é de que o nome da cidade é uma homenagem   empresa privada e aos seus proprietários. Na efetividade da vida daqueles que apostaram mais do que em um ideal - tornaram-se a prática, migrante de “muitos rostos” (RIBEIRO, 1999, p.80), em que velhas e novas vivências ora combinam-se e confrontam-se e / ou ora conservam e transformam. Mas essa aparente homenagem e essa nova história se dissolvem   medida que se mergulha no processo da colonização e da migração, como condições necessárias que deram origem à cidade de Sinop no norte de Mato Grosso” (CUNHA, 2010, p. 38).

municipal de ensino, nas etapas de educação infantil e ensino fundamental.

Para a compreensão da determinada temática e de como é efetivada na realidade do município de Sinop no estado de Mato Grosso, a pesquisa desenvolveu-se em instituições da rede pública, considerando os docentes das turmas do processo de transição sendo a Fase II da educação Infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, escolheu-se as instituições tendo como critério crianças com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em turmas do processo de transição e frequentando regularmente a escola.

3.4 COLETA DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados foram coletados no último trimestre do ano de 2021, teve como participantes da pesquisa professores que atuam em turma de Pré Fase II de uma instituição de educação infantil e docentes do primeiro ano de uma escola de ensino fundamental, além de professores que atuam na sala de atendimento educacional especializado de ambas as etapas, também, a gestão das unidades escolares pesquisadas. Diante disso, delimita-se ao número de oito participantes, envolvendo professores da educação básica e gestores. Estes sujeitos foram selecionados em razão das turmas pesquisadas e participação dada pela forma voluntária.

Para aprofundamento da pesquisa, optou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista (Apêndice A) e a observação (Apêndice B). Dessa forma, as entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado realizado com os participantes e representantes da pesquisa, composto por dados de identificação: escolaridade, para os docentes tempo de formação, suas experiências e formação complementar, além disso, questionamentos abertos e direcionados sendo estabelecido previamente. Triviños (1987, p. 146) define esse modelo de entrevista como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a Linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

E, especificamente em turmas de Pré Fase II da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental que as crianças com TEA estão inseridas, realizou-se observações sistemáticas, a qual “[...] o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.176). Dessa forma, realizou-se observações em sala de aula, na sala de atendimento educacional especializado (AEE) e nos demais ambientes da instituição que fazem parte do cotidiano escolar da criança com TEA.

Os registros da coleta de dados foram realizados por meio de anotações em um caderno

de campo e gravações de áudio, sendo agendados antecipadamente através de diálogos e telefonemas. Com as transcrições do material gravado em áudio, contribuiu para a análise do conteúdo, pode-se identificar pontos em comum nas realidades das duas etapas além de suas fragilidades e anseios em relação a formação continuada.

Com intuito de garantir a não identificação dos participantes, foram denominados como: docente da Educação Infantil (EI); docente do AEE da Educação Infantil; Coordenação Pedagógica da Educação Infantil (CPEI); Direção da Educação Infantil (DEI); docente do Ensino Fundamental (EF); docente do AEE da Ensino Fundamental; Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental (CPEF) e Direção do Ensino Fundamental (DEF).

A pesquisa contou com oito representantes, com sua maioria do sexo feminino e sendo somente um do sexo masculino, com idades variadas, a idade mínima de trinta e um anos e a máxima de cinquenta e um anos.

De forma geral, quanto a caracterização dos sujeitos da pesquisa temos as seguintes informações: os participantes atuantes nas unidades escolares: são profissionais efetivos na rede municipal. Destes, 75% dos participantes estão na rede pelo concurso do ano de 2015. E, ainda, informaram que possuem especialização, referente às áreas das especializações são diversificadas, como: educação especial e inclusiva, psicopedagogia, gestão escolar e educação infantil. Conforme as informações do Quadro 1.

Quadro 1 – Formação dos docentes participantes

FORMAÇÃO		
Participante	Graduação	Pós-graduação Lato Sensu
Docente da Educação Infantil	Pedagogia	Educação Infantil
Docente do AEE da EI	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva
Coordenação Pedagógica da EI	Pedagogia	Psicopedagogia
Direção da EI	Pedagogia	Educação Infantil
Docente do Ensino Fundamental	Pedagogia	-----
Docente do AEE do EF	Pedagogia	Psicopedagogia
Coordenação Pedagógica do EF	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva
Direção do EF	Educação Física	Gestão Escolar

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

No decorrer da pesquisa realizou-se análise documental, que se constitui em uma técnica

importante na abordagem da pesquisa qualitativa, contribuindo para complementar as informações coletadas através de outras técnicas, considerando os documentos uma fonte significativa para obter evidências para fundamentar as considerações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos selecionados tratam-se de plano de aula do AEE dos alunos, relatórios pedagógicos da criança com TEA, Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, tais fontes documentais contribuíram para a análise documental. Portanto, possibilitando uma investigação profunda e compreensiva, apresentando a realidade e assegurando com os embasamentos teóricos.

Aplicou-se a técnica de triangulação na coleta de dados, a qual Triviños (1987, p. 138) esclarece que tem como propósito principal “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p.129) consideram a triangulação como um “Processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas”.

Dessa maneira, a triangulação dos dados foi organizada para as análises das contextualizações dos panoramas encontrados no decorrer da pesquisa, envolvendo os participantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, para ampliar as discussões com os achados da pesquisa, tendo como base as temáticas principais e o referencial teórico, direcionou-se para três categorias de discussão: Diálogos por meio da formação, Espaços de integração de saberes sobre o TEA e Ações colaborativas.

A partir disso, priorizamos informações e sua organização que tem como eixo articulador o processo de transição das crianças com TEA da educação infantil para o ensino fundamental, situando campo das relações pedagógicas e das práticas inclusivas, dos quais e para os quais convidamos para o diálogo.

4 A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO PEDAGÓGICO COLABORATIVO

O presente capítulo se desenvolve na perspectiva de apresentar e explicitar a realidade do objeto de pesquisa direcionado para descrever e analisar os dados coletados envolvendo as etapas de transição, especificamente, a educação infantil e o ensino fundamental. Dessa forma, mobilizou-se, nessa direção, em apreender a prática docente e a inserção das crianças com TEA no processo de transição no município de Sinop.

Para a discussão sobre os achados do processo de transição das crianças com TEA da educação infantil ao ensino fundamental, realizamos algumas contextualizações iniciais para a análise. Essas contextualizações expressam os cenários encontrados na/da educação infantil e também no/do ensino fundamental, os quais vão convergir para um debate mais ampliado para o contexto da transição da criança com TEA entre um e outro, nesse debate ampliado vamos apresentar as categorias de discussão.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TEA E PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Inicialmente abordamos elementos que compõem o processo educativo da criança com TEA na educação infantil, para compreendermos em seguida as percepções existentes para a preparação do processo de transição.

4.1.1 O processo educativo envolvendo a criança com TEA

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo assim, considera-se de suma importância para vida escolar de uma criança. “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p.36).

No decorrer da pesquisa, foram realizadas observações da criança com TEA na sala comum na turma de Pré Fase II e no Atendimento Educacional Especializado, o qual ela frequenta duas vezes por semana no período oposto da sala comum, com duração semanal de quatro horas.

Ao observar e registrar no caderno de campo a rotina na sala comum dessa unidade de educação infantil, notou-se como a criança sujeito da pesquisa é familiarizada com a escola e os espaços. Ao chegar na escola ela se dirige para sala comum sem precisar de auxílio e encontra materiais na mesa para recebê-los: uma forma conhecida na educação infantil como recepção, isto é, cada dia a professora disponibiliza materiais diferentes, sendo peças de encaixe, livros

infantis, tampinhas, palitos, entre outras possibilidades¹⁹.

No período das observações²⁰ a criança demonstrou independência com os materiais disponíveis, com as atividades e brincadeiras, além disso, ao seu lado sua auxiliar ficou o tempo todo para orientação quando necessário.

Questionamos ao docente da Educação Infantil sobre a criança em sala, ela afirma que é o primeiro ano dela com a criança com TEA. A professora em sua entrevista sublinha que a criança é “tranquila” em suas atividades escolares rotineiras:

[...] Ele é muito calmo, muito tranquilo, realiza as atividades com muita maestria, claro que tem seus momentos ali de dificuldade, às vezes você precisa falar duas vezes para ele entender, mas tem a auxiliar em sala de aula que ajuda ele nesses momentos e eu venho também e ajudo ele quando necessário. (DOCENTE DA EI)

A docente do AEE da instituição de EI relata alguns detalhes sobre a criança recordando suas atitudes nos anos anteriores, especialmente no ano de 2020 que iniciou a pandemia e as aulas foram remotas:

[...] vou te falar de três anos que eu estou com ele, eu estou desde 2019, 2020 e 2021. Em 2020 vou falar para você não tive muito acesso pessoal com ele, porque a gente mandava muito online, só que ele foi muito participativo e sempre a mãe mandava as atividades. Mas ele era muito assim restrito. Em 2019 por exemplo: eu colocava ele aqui se eu não tivesse aqui do ladinho[...]se eu saísse de perto ele já parava [...] ele não cortava, ele não falava, você percebeu o tanto que ele fala. Tipo assim ele não falava ele só gritava e corria, essa porta [referindo-se à porta da sala do AEE] aqui era fechada em 2019, eu deixava encostada senão ele saía para fora, ele corria. Então, eu vejo assim [...] hoje ele melhorou, vamos dizer assim 80%, hoje ele já conhece letras, ele já recorta, [...] eu posso ir lá pegar água e voltar que ele não sai daqui. (DOCENTE DO AEE EI)

Ao analisarmos o dia a dia da criança, podemos destacar que ele está matriculado na instituição desde seus três anos, atualmente está com cinco anos. Diante dos relatos, principalmente da professora do AEE, podemos notar que houve avanços desde quando ele começou os atendimentos até o momento, sendo um fator significativo em seu desenvolvimento.

Quando questionamos quais dimensões são privilegiadas nas atividades para a criança, a docente da EI relata que:

Eu busco trazer a mesma atividade para ele, às vezes modifico o tamanho da letra, as vezes se é um quadrado ou um retângulo procuro fazer um pouco maior, caso tenha dificuldade de realizar a atividade, mas a questão das atividades são as mesmas, a questão de recorte é muito bom, na questão de colagem também, [...] consegue realizar atividades sozinho com autonomia, até mesmo a alimentação, a ida ao banheiro, a socialização dele não tem problema nenhum, as crianças com ele também até ajudam [...] bem aceito, ele também brinca com os outros colega, [...] a questão

¹⁹ Durante todo o período de observação, do dia 12 ao dia 22 de novembro de 2021, a professora mobilizou variados materiais didáticos, como peças de encaixe, livros infantis, tampinhas e palitos (Registros do diário de campo, 2021).

²⁰ Observações realizadas na sala comum da educação infantil, do dia 12 ao dia 22 de novembro de 2021 (Registros do diário de campo, 2021).

da interação entre eles interação entre os professores é muito tranquilo. (DOCENTE DA EI)

Essa narrativa traz pontos relevantes sobre a socialização da criança com os colegas de turma, apontando a existência de interação e como é acolhido pelos seus pares, especialmente nos momentos das brincadeiras. Questionamos a professora do AEE sobre a interação da criança, ela exemplificou com uma situação que presenciou apresentando que houve avanços na interação, dizendo que:

[...] eu tive no parque esses dias que ele estava e ele tava todo falante assim, em cima do escorregador [...], conversando com os meninos. Eu acredito que tenha essa interação porque antes ele só corria [...]. Hoje ele já sobe junto com as crianças, espera horário de escorregar, eu acho que ele tem bastante interação já. (DOCENTE DO AEE EI)

Diante desse relato, necessitamos considerar alguns aspectos, pois há o entendimento de que em muitos casos de crianças com TEA as habilidades sociais se encontram comprometidas, contudo, faz-se necessário tomar cuidado para não generalizar o descrito no DSM-V, compreendendo que cada criança é única. Todavia, o DSM-V aponta as seguintes características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

Considerando essas características destacadas pelo DSM-V e a criança sujeito da pesquisa, faz-se necessário ponderar o tempo que ela está na escola e, que os dados foram coletados ao final do ano letivo, dessa maneira, esses podem ser fatores relevantes para essa atual realidade de interação com as demais crianças, dessa forma, destaca-se a importância dos processos pedagógicos e o convívio com as outras crianças como propulsores do desenvolvimento infantil, inclusive, obviamente, em relação às crianças com TEA. Outro fator importante, destacado pela docente da EI, é que a criança com TEA tem outros acompanhamentos.

[...] pouco que eu conversei com a mãe que quando foi para retornar às aulas ela falou que nos dias de terça e quinta-feira bem no início ele não poderia estar vindo porque nos dias, se eu não estou enganada, na Fono [fonoaudióloga] entendeu. Então, ele tem sim acompanhamento fora da escola e tem um ponto legal para ressaltar que pode ser que o desenvolvimento desse meu aluno seja também pela preocupação dos pais, sabe. Os pais sempre buscam saber como que tá sendo o desenvolvimento dele, buscar alternativas fora também da escola entendeu, tudo para fazer com que com que meu aluno esteja realmente incluído com as demais crianças. (DOCENTE DA EI)

Nesse contexto, pode-se analisar a importância de uma família presente e participativa, que busque outros meios para o desenvolvimento da criança, fazendo diferença no seu dia a dia dando-lhe uma qualidade de vida significativa. A professora do AEE salienta a importância de

acompanhamentos além da escola:

[...] só que esse negócio de acompanhamento nas terapias que eu acho assim, a gente ajuda aqui, mas eles precisam da fono [fonoaudióloga], eles precisam da psicóloga, da terapeuta. Mas aí é difícil, porque daí às vezes não tem condições[...]. (DOCENTE DO AEE EI)

Em relação às estimulações com equipe multidisciplinar, essas intervenções possibilitam benefícios que visam o desenvolvimento da pessoa com deficiência, conforme apontam as Diretrizes de Estimulação Precoce: Crianças de zero à três anos com atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (BRASIL, 2016) compreende que:

[...] pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional [...], buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016, p.7).

Nesse contexto, as autoras Ribeiro e Pereira (2021, p.5) ressaltam as contribuições da intervenção precoce e complementam que:

[...] é capaz de promover condições facilitadoras para um melhor desenvolvimento global, maximizando seus talentos, intervindo, com a família, junto aos vários ambientes da criança, casa, creche ou em centros especializados, os recursos que podem melhorar seu desenvolvimento individual, encorajar sua autonomia e promover sua inclusão social, sempre dentro do contexto natural da criança.

Considerando a relevância das estimulações precoces para o desenvolvimento das crianças com TEA e observando a presente fala da docente do AEE da EI, a qual apresenta inquietude devido às questões financeiras dos familiares para realizar os acompanhamentos de intervenções com equipe multidisciplinar. Assim, perante a realidade de determinadas famílias, as quais se encontram em situação de vulnerabilidade, isto é, diante da desigualdade social que muitos enfrentam, arcar com esses atendimentos torna-se cada vez mais oneroso, assim, evidenciando a ineficácia do Estado em seus diversos entes federados em assegurar esses atendimentos.

Diante disso, apresenta-se os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que publicou o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) 2019²¹, para melhor caracterizar as escolas foram criados oito níveis. Dessa forma, ao averiguar os índices de níveis socioeconômicos das instituições

²¹ “O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), construído pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), com base nos resultados do questionário do estudante do Saeb 2019, tem como objetivo contextualizar resultados obtidos em avaliações e exames aplicados por este instituto no âmbito da educação básica. Dessa forma, possibilita-se conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino [...]”. (BRASIL, 2021, p.6)

públicas de Sinop, eles apontam para dois níveis, sendo Nível IV²² e Nível V²³. Os indicadores são avaliados com base na escolaridade dos pais e na posse de bens da família dos escolares, de modo que o nível I estão as escolas com a situação socioeconômica mais baixa, já o Nível VIII aponta para o nível socioeconômico mais alto (BRASIL, 2021).

Posto isto, identifica-se que as escolas públicas de Sinop estão em dois níveis socioeconômicos, no entanto, os dados do INSE assinalam que a maioria destas instituições se encontra abaixo da média nacional. Compreende-se que a intervenção precoce com uma equipe multidisciplinar é essencial para a estimulação e esses recursos contribuem no desenvolvimento das crianças com TEA. Porém, nos deparamos com famílias com baixos rendimentos financeiros e que precisam suprir suas necessidades básicas diante de sua realidade, ocasionando limitações ao direito e acesso à saúde²⁴, necessitando, portanto, de políticas públicas que possam lhes garantir os atendimentos necessários. Com isso, demonstra-se a preocupação que a representante do AEE da EI vivenciou e apresentou em sua narrativa.

4.1.2 O processo de transição da criança com TEA na perspectiva dos profissionais da educação infantil

A pesquisa na educação infantil, possibilitou conhecer a realidade e como os profissionais da instituição percebem a transição escolar, seus anseios e expectativas. Dessa maneira, pensando que a criança sujeito da pesquisa se encontra em fase de transição, ou seja, no ano final da educação infantil, levando em conta que no próximo ano irá para outra instituição, buscou-se apresentar essa inquietação para os profissionais da instituição e conhecer a visão deles quando trata-se do processo de transição. Diante disso, ao questionarmos sobre o processo de transição, a docente da EI afirma que:

[...] pelo pouco que a gente conversa né e também estudos, o que a gente vê que a transição ela acaba sendo quebrada, [...] aqui nós trabalhamos de uma forma mais lúdica, mais acentuada ali auxiliando mesmo [...] e quanto vai para ensino fundamental desde o primeiro ano alfabetização é quebrado dessa forma, que querendo ou não começa a ir para quadro, tudo em fileira e a questão também da

²² Este nível Socioeconômico dos estudantes apresenta a seguinte descrição: “[...]os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões”. (BRASIL, 2021, p. 11)

²³ “Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros”. (BRASIL, 2021, p. 11)

²⁴ Para aprofundar o estudo sobre desigualdades sociais no acesso e utilização de serviços de saúde indica-se: Travassos, Cláudia et al. Desigualdades geográficas e sociais na utilização de serviços de saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2000, v. 5, n. 1 pp. 133-149. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100012>.

quantidade de aluno eu creio que dificulta mais o professor também dar aquela atenção, [...] eu creio que essa questão da ruptura de aprendizagem da criança que começa com a ludicidade desde ali o creche e chega no primeiro ano é cortada por completo. (DOCENTE DA EI)

Com esta fala a professora esclarece que na primeira etapa da educação básica os profissionais buscam desenvolver práticas pedagógicas envolvendo a ludicidade. Desse modo, reporta-se a Luckesi (2005, p. 02) que discorre sobre esse conceito, afirmando que:

[...]na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena [...]. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis.

Luckesi elucida que as práticas pedagógicas que envolvem a experiência lúdica possibilitam experiência interna e integral, isto é, essa abordagem considera o sujeito em sua totalidade, não se trata de promover apenas brincadeiras na educação infantil, para o autor uma prática educativa lúdica é possibilitar vivências e experiências de forma plena.

Dessa maneira, ao considerar a concepção sobre o processo de transição da representante da sala comum EI, que apresenta a ludicidade na educação infantil como uma prática essencial para o desenvolvimento das crianças, ela comenta que em sua compreensão essa prática lúdica não é contínua nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a existência da descontinuação no processo aprendizagem.

Já a professora responsável pelo AEE quando expôs seu olhar sobre o processo de transição, destacou a importância de promover trocas entre as etapas:

Então eu vejo assim, eu acho que pelo menos no primeiro ano fundamental deveria ter uma troca de ideias com professor de educação infantil [...] para poder não dar aquele baque, quando a criança sai daqui ele vai para ensino fundamental a realidade lá é totalmente diferente, aqui eles tem horário de brincar, eles tem horário de ir para o parque, eles tem horário né, chegar lá eles ficam só na sala, eles tem a hora de Educação Física, que não lembro mais como que funciona no ensino fundamental, [...] sempre tinha um dia da semana que é educação física, mas hoje eu já não sei como que é, mas eles têm esse baque né quando chegam lá é totalmente diferente, [...] eu acredito que seja pra criança. Deveria ter parceria, umas trocas para não dar aquele baque quando eles chegam lá. (DOCENTE DO AEE EI)

Com essa narrativa podemos perceber que a professora afirma que o cotidiano do Ensino Fundamental é diferente da Educação Infantil, assim, evidenciando a relevância da promoção de diálogos colaborativos entre os docentes, com o propósito de dialogar sobre a realidade escolar das turmas pertencentes ao processo de transição refletindo sobre ações que evitem a ruptura entre as etapas.

Nesse sentido, recorreremos a Freire (1987) para enfatizar que o diálogo viabiliza a possibilidade da colaboração entre os sujeitos, refletir sobre a realidade e buscar ações para

transformá-la, para o autor à docência problematizadora²⁵ e transformadora se desenvolve criticamente numa perspectiva dialógica. Assim, corroborando com a proposta do Bem Viver²⁶ que preconiza o fortalecimento das relações sociais, trazendo a oportunidade para construção e reconstrução de um mundo diferente, sob um contexto de coletividade prezando pela diversidade e natureza (ACOSTA, 2016).

Ao indagarmos a representante da coordenação pedagógica sua consideração a respeito do processo de transição, ela descreve em sua fala como acredita que pode ser a preparação da criança para o próximo ano em outra instituição:

[...] olha eu acredito o que é trabalhado aqui na nossa escola, eu acredito que eles estão preparados né para ingressar no primeiro ano. Porque aqui na escola a gente sempre trabalha, conversa com as crianças, a gente sempre fala para eles que vão para uma escola maior, pelo menos eu enquanto professora eu fazia essa fala: Que eles vão para uma escola maior, que vão ficar mais sentadinhos, eles iriam pegar no lápis mais vezes, escrever o nome, vão começar a escrever os numerais, escrever no caderno. Eu acredito que aqui com as professoras não é diferente, acredito elas fazem esse trabalho com a criança para preparar ele, para ele não chegar lá se sentir um peixinho fora d'agua, 'né'. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EI)

E a representante da direção da unidade escolar da EI relata seus anseios referente ao processo de transição:

É um passo muito importante né para as crianças, embora eu sinta assim que existe um despreparo né, para gente com as crianças que estão saindo da escola né e para as professoras que estão recebendo essas crianças, parece que a gente não consegue entrar num acordo né sobre um nível de desenvolvimento que precisa estar, como em que a criança tem que tá realmente quando vai para o primeiro aninho, então assim eu sinto que tem alguma coisa que tá faltando ainda para que a gente possa ter entendimento como ele deve sair daqui da educação infantil. (DIREÇÃO DA EI)

Podemos constatar nas narrativas, que pela concepção dos representantes da educação infantil existe distanciamento entre as etapas e, ainda, expuseram preocupações em relação ao nível de desenvolvimento das crianças e a continuidade no ensino fundamental das práticas pedagógicas envolvendo a ludicidade. Com isso, sinalizando a necessidade de diálogos colaborativos e críticos entre os docentes que estão nas turmas do processo de transição.

Vale ressaltar que o diálogo que defendemos entre os docentes não se trata de uma simples troca de ideias, mas, um diálogo que avance para a construção de reflexões que permitam ações transformadoras da realidade escolar. Nessa direção, Freire (1987, p.45) afirma que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos

²⁵ “A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 1979, p. 42).

²⁶ “[...] é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés firmados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza” (ACOSTA, 2016, p. 21).

permutantes.

Dessa maneira, nas entrevistas as representantes da educação infantil evidenciaram a necessidade de promover diálogos colaborativos entre os docentes das etapas, deste modo, pensando numa perspectiva Freireana em consonância com o Bem Viver, possibilitar essa ação de colaboração através de reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto do processo de transição, tenciona para uma educação articulada e comprometida com a sociedade.

4.2 O PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSIÇÃO

Estruturamos esta contextualização do ensino fundamental a fim de compreender sobre a instituição pesquisada, as relações existentes do processo educativo da criança com TEA no ensino fundamental e as perspectivas referente ao processo de transição.

4.2.1 O processo educativo envolvendo a criança com TEA

A unidade escolar de ensino fundamental no decorrer das visitas e observações também disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual foi reformulado em 2020. Ao realizar a análise nesse documento, observou-se que a instituição pesquisada possui uma particularidade desde o ano de 2018, pois passou a atender a última turma da educação infantil em seu espaço.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020) da instituição de ensino fundamental, a escola foi criada em 1998 sob DECRETO Nº 007/98, no intuito de atender a necessidade da demanda do bairro. Atualmente, a escola atende cerca de 780 alunos distribuídos nos períodos matutino e vespertino, em turmas da última etapa da Educação Infantil (Pré Fase II) e primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

No transcorrer das observações²⁷, constatou que a unidade possui vinte e seis salas em sua arquitetura, organizando-se entre quinze salas de aulas, cozinha, despensa, área de serviço, banheiros, direção, coordenação, sala de reforço, secretaria, sala de recurso (AEE) ampla, sala de xérox, sala de projetos, sala de leitura, laboratório de informática, sala dos professores, área coberta de entrada para os familiares e responsáveis pelos escolares, parquinho de recreação, almoxarifado que fica anexo à sala da direção.

De acordo com o PPP (SINOP, 2020), a escola objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade, equidade, de acesso, permanência e sucesso dos alunos. Sua proposta é de uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária com espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, visando também prepará-

²⁷ Observações realizadas no ensino fundamental com intuito de conhecer a instituição, do dia 24 de novembro a 13 de dezembro de 2021 (Registros do diário de campo, 2021).

lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimentos de direitos e deveres.

Durante as observações²⁸, foi possível constatar que a sala de AEE é organizada com materiais pedagógicos, jogos e recursos tecnológicos que consideram as diferentes áreas e nível de escolaridade contribuindo para o desenvolvimento do aluno. No entanto, nos deparamos com uma instituição com a construção considerada antiga, necessitando de alguns reparos e adequações em sua estrutura. Além disso, a rede elétrica, a qual no ano da pesquisa se encontrava com uma problemática, pois seu sistema de energia sobrecarregava e não comportava os aparelhos de refrigeração nas salas, considerando uma situação complexa, devido as altas temperaturas do município, em geral, que podem atingir 36 a 39 graus de temperatura.

Contudo, a maneira que a equipe da escola encontrou ao possibilitar o retorno das aulas presenciais até o final do ano letivo de 2021 seria manter o modelo híbrido²⁹, ou seja, intercalada com momentos virtuais as aulas em sala comum e no atendimento educacional especializado.

Ao elencar esses desafios enfrentados no contexto escolar, a precariedade estrutural e as demandas excludentes são reflexos de uma sociedade baseada na mercantilização. Segundo Saviani (2011) o percurso da educação foi se conduzindo ao conceito de modo de produção, dessa maneira, a escola passa a ser considerada como “agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização” (SAVIANI, 2011, p.79).

Nessa direção, Kuenzer afirma que a escola foi se constituindo historicamente como manifestação da divisão capitalista “[...] ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, [...] que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social ” (KUENZER, 2005, p.79).

Diante dessas afirmações, pode-se compreender como a escola vem se organizando como “[...] fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação[...]” (KUENZER, 2005, p. 80). Assim, reproduzindo um método educativo que atende ao mercado de trabalho com base no modo produtivo dominante, dessa forma, enfatiza a necessidade da superação dos processos excludentes e exploratórios impostos por uma dinâmica de reprodução do capital.

Com isso, a pesquisa traz como base os estudos de Freire (1987), que discute sobre uma

²⁸ Observações realizadas na sala do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental, do dia 25 de novembro ao dia 13 de dezembro de 2021 (Registros do diário de campo, 2021).

²⁹ O ensino híbrido foi apresentado como proposta para a educação no período pandêmico. Esse modelo de ensino possibilita a integração entre o ensino presencial e do ensino online, isto é, segundo Moran (2015, p.24) “[...] integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais”. Para o autor, essa abordagem oportuniza ao estudante tornar-se sujeito ativo no processo de aprendizagem (MORAN, 2015).

educação transformadora que luta pela humanização, uma educação que seja voltada para práxis, isto é, “ [...] que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p.38). Deste modo, uma educação crítica e emancipadora que supere as práticas contraditórias e reprodutoras da desigualdade.

Para conhecer a realidade do ensino fundamental, especificamente, a turma de primeiro ano e a sala de AEE, realizou-se observações em uma turma que corresponde ao critério da pesquisa, que tenha a criança com TEA matriculada e frequentando, essa forma de coleta de dados possibilitou conhecer o cotidiano escolar.

Ao iniciar as visitas na unidade escolar, nos deparamos com uma situação desfavorável em relação à rede elétrica da escola e a questão pandêmica³⁰, assim, apresentando a necessidade de alternar as aulas presenciais e virtuais para concluir do ano letivo de 2021. Deste modo, dividiram a turma em dois grupos, o sujeito da pesquisa e a metade das crianças da turma frequentavam presencialmente a sala comum duas vezes por semana, na terça e quinta-feira, e a outra metade das crianças frequentavam na segunda e quarta-feira, sendo a sexta-feira com as aulas virtuais para todos.

E no AEE devido a quantidade de alunos público-envolvido da educação especial na instituição, a sala possui duas professoras responsáveis pelo atendimento especializado, sendo que cada docente atende onze escolares com as mais diversas especificidades. A criança com TEA frequentava a sala de AEE uma vez por semana com a duração de duas horas no período oposto da sala comum, além de atividades direcionadas de forma remota.

Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL,2010, p.8) “Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas”.

Em relação a essa organização e distribuição de aulas da sala de recurso a representante do AEE do ensino fundamental explica que:

*Eles têm direito a duas vezes por semana. São quatro horas de atendimento por semana, mas por conta da pandemia ficou decidido que os alunos do AEE seriam atendidos individualmente. Como aqui é uma sala grande teria a possibilidade de atender dois alunos, mas aí como somos duas professoras já ficava inviável, como eles são atendido individualmente ficou bem dividido sabe, nós temos alunos online também, eu estou com um horário assim: tem dias que tenho aluno presencial e tenho aluno online, aí eu tenho que estar mandando atividade para aquele aluno.
(DOCENTE DO AEE DO EF)*

A professora traz em sua fala que apesar da sala do AEE ser ampla, são duas docentes para compartilhar um único espaço com alunos público-envolvido da educação especial e

³⁰ Em 2020 a OMS declarou o novo Coronavírus SARS-CoV-2 como uma pandemia mundial, causando a doença Covid-19, uma infecção respiratória aguda de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2022).

devido a pandemia seria viável realizar os atendimentos dessa maneira, além disso, alguns familiares/responsáveis pelos escolares optaram por aulas virtuais considerando pertencerem ao grupo de risco.³¹

Questionamos a docente responsável pelo AEE do ensino fundamental sobre a criança sujeito da pesquisa nos atendimentos especializados, ela relata que:

[...] ele recente voltou né, eu estou com quatro atendimentos com ele, ele passava por muitos acompanhamentos e não tinha tempo mesmo, não tinha como a mãe encaixar a sala de recursos no cronograma dele. A mãe e o pai relataram que ele vem tendo uma série de negações, não quer fazer as coisas, eu estou sentindo essa dificuldade, ele não se abre para gente fazer uma atividade diferente, quando ele foca num brinquedo ou numa determinada coisa aqui da sala ele quer fazer só aquilo [...]. Então a gente está indo bem devagar com ele, ele vem de uma leva de atendimentos que agora parou tudo e a gente não entende ainda se esse nervosismo que ele está demonstrando, essa falta de concentração vem dessa falta de atendimentos que ele tinha ou se ele já está cansado de tudo aquilo que ele vinha sendo atendido, então a gente está indo bem devagar com ele agora. (DOCENTE DO AEE DO EF)

Posto isto, através do relato da professora do AEE EF, podemos observar que a criança com TEA retornou aos atendimentos presenciais ao final do ano letivo, e ainda, ele apresenta uma recusa em realizar as atividades direcionadas³². Aparentemente notamos que a situação é desafiadora para a docente e o meio que ela encontrou é evitar o excesso de atividades impressas, deixá-lo se sentir mais confortável e seguro no ambiente que ainda é novidade para ele.

Na sala comum, a criança com TEA frequenta duas vezes por semana devido o problema com a rede elétrica, observamos que ele tem preferência em se sentar no fundo da sala e ao seu lado para auxiliá-lo fica a acompanhante, denominada pelos participantes da pesquisa como bolsista. Indagamos a docente da sala comum do EF sobre a criança no cotidiano das aulas em sala, ela trouxe em sua fala que as aulas do ano letivo de 2021 iniciaram de forma remota, em seguida, respondeu que:

[...] ficamos online, eu aparecia em vídeo né para ele, a mãe vinha buscar as atividades impressas para semana e todo dia ia um vídeo meu, era o mesmo vídeo de todos os alunos, só que as atividades dele eram adaptadas com nível dele de entendimento dele né, porque ele nós sempre começamos pelas vogais, sempre uma vogal e o número, uma semana uma vogal, outra semana outra vogal até introduzir

³¹A síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira publicada pelo IBGE em 2021, discorre que o período pandêmico potencializou as fragilidades da educação pública, nesse sentido, afirma que “[...] a maioria dos estudantes da educação básica, em especial os mais vulneráveis, dependem da rede pública para ter acesso a algum conteúdo pedagógico durante o período de adiamento das aulas presenciais. Ao mesmo tempo, a capacidade do sistema de ensino para planejar e implementar ações educativas em caráter de urgência é afetada por uma série de fatores, como: condição de trabalho dos professores; infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos de cada escola; complexidade logística da região a ser atendida [...]” (IBGE, 2021, p.77).

³² Observou que a criança apresentava disposição pelo brincar com peças de encaixe da sala do AEE, porém, quando a professora ofertou as atividades impressas para a criança com TEA, logo, apresentou comportamento de rejeição. Essas observações foram realizadas na sala do AEE do Ensino Fundamental, dentro do período do dia 25 de novembro a 13 de dezembro de 2021 (Registros do diário de campo, 2021).

as consoantes, então no período da vogal e dos números até dez [...] foi beleza. (DOCENTE DO EF)

Ao seguir a entrevista sobre a criança com TEA, a professora da sala comum narra que encontrou um obstáculo ao introduzir os livros didáticos disponibilizados pela rede municipal para todos os alunos, ela conta:

[...] quando nós chegamos na fase que introduzimos o livro, ela [mãe do aluno] falou pra mim, as primeiras folhas ainda era vogais ele conseguia fazer, só que ela percebeu que devido muita gravura, muita letra, muito desenho, [...] aquilo tirou atenção dele, desfocou ele. (DOCENTE DO EF)

A professora comunicou a situação a coordenação, então optaram em criar outras estratégias para o desenvolvimento da criança, decidindo que:

[...] então a gente não precisa trabalhar o livro, eu vim conversei com a minha coordenadora né passei para ela, e aí como ele é um aluno especial ela falou que a gente fizesse as coisas dentro do tempo dele, [...] fui e falei para mãe então a gente não trabalha com livro, vamos ficar nas atividades impressas para ele né e vamos no ritmo dele. (DOCENTE DO EF)

Esse relato nos traz reflexões sobre o material didático que é disponibilizado na rede pública, apresentando assim a importância de repensar esse material, considerando se ele está adequado e adaptado aos alunos com TEA, levando em consideração as particularidades desse público.

Ao retornar com as aulas presenciais de forma híbrida, a professora da sala comum nos relata que no início não encontrou dificuldades:

[...] ele copiava tudo, aí dava uma atividade impressa e depois uma atividade lúdica, sempre trabalhando assim, entendeu, e ele foi se desenvolvendo, só que agora já para o fim do ano, começou em outubro, [...] teve uma crise emocional, que as crises dele são chorosas, choro emocional. Perguntei para mãe, a mãe disse que a psicóloga falou que era normal que o autista passa por esses momentos né. Só que depois dessa crise eu sinto que [...] ele tem uma repulsa da minha pessoa, porque acho que ele me vê como aquela professora que só ensina o que escrever, entendeu. E é o que ele não quer agora no momento, ele não quer, não sei se ele está cansado, não sei se ele diz realmente. (DOCENTE DO EF)

Diante dessa fala podemos observar como a representante da sala comum do ensino fundamental desenvolve as atividades, além disso, ela relata que no início das aulas a criança com TEA copiava o que ela escrevia no quadro, tratando-se de uma prática diária escrever no caderno o nome da escola, data e o nome da criança, presenciado durante as observações³³. Uma forma de ensino transmissor³⁴ e nessa direção Cunha (2012, p.102) afirma que:

[...] A grande maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum, em razão do modelo que predominou na educação por muitos anos. A forma de ensinar é também a forma que se aprendeu nos bancos escolares durante

³³ Observações realizadas na sala comum do Ensino Fundamental, dentro do período do dia 25 de novembro ao dia 09 de dezembro de 2021 (Registros do diário de campo, 2021).

³⁴ Na visão Freireana nesse modelo de educação os conteúdos são depositados e alienados à situação existencial dos escolares (FREIRE, 1987).

os anos em que o docente de hoje era o discente de ontem. Essa maneira de aprender e de ensinar, que é transmitida de geração em geração, no entanto, não dá mais conta da diversidade que há nas salas de aula.

Pensar em um aprendizado para diversidade necessita reflexão sobre às práticas atuais, nesse sentido Freire (1996, p. 21) complementa que “ O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Ao refletir sobre os relatos de aversão da criança com TEA, em relação as atividades no EF que necessitam reproduzir a escrita do quadro ou em livros com várias imagens causando distração, a criança demonstrou afinidades e preferências por atividades que envolvem pinturas com tintas e recortes com tesoura, as quais não foram planejadas com antecipação pelo docente, mas direcionadas naquele momento que a criança com TEA recusou as atividades que os demais da turma estavam realizando, esses dados foram registrados no caderno de campo durante as observações³⁵ na sala comum.

Posto isto, para desenvolver as habilidades que proporcione aprendizagem tendo como foco a inserção dos escolares público-envolvido da educação especial, Oliveira (2002, p.145) consolida que “A prática educacional, necessariamente, deve ser intencional, ela não pode limitar-se a tarefas escolares, principalmente com aqueles alunos que precisam de um atendimento mais específico ou o uso de recursos e técnicas especiais”.

Perante as narrativas notamos que as atitudes de rejeição da criança com TEA referente às atividades no AEE se repetem na sala comum, porém, segundo a professora da sala comum no começo do ano letivo a criança era participativa, ela buscava alternar as atividades para estimular sua participação, mas próximo do quarto bimestre de 2021, ele iniciou com uma série de situações de oposição às atividades tradicionais propostas.

Nesse contexto, Cunha traz em sua obra que:

É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade do seu ofício. É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais. Necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. [...] não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade[...] (CUNHA, 2012, p.102).

Ao pensar no processo de transição, as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras³⁶, ao relacionar com as práticas educativas no primeiro ano do ensino fundamental observadas no decorrer da pesquisa,

³⁵ Observações realizadas na sala comum do Ensino Fundamental, dentro do período do dia 25 de novembro ao dia 09 de dezembro de 2021 (Registros do diário de campo, 2021).

³⁶ “[...]de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p.37).

deixa-se evidente a ausência de continuação, assim, apresentando uma fragmentação nas práticas.

Dessa perspectiva, Kramer (2006, p.810) afirma que “Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. Nesse sentido, compreende-se a necessidade de promover uma continuidade nesse processo de transição, assim viabilizando mudanças que atendam às necessidades e as especificidades das crianças com TEA e evitando fragmentar as práticas educativas.

4.2.2 O processo de transição da criança com TEA na perspectiva dos profissionais do ensino fundamental

Embora a instituição de ensino fundamental pesquisada apresente turmas de Pré Fase II da educação infantil, o foco da pesquisa nesta escola trata-se da turma de primeiro ano do ensino fundamental, tendo criança com TEA matriculada e frequentando, assim, buscamos questionar e conhecer qual a visão sobre o processo de transição dos profissionais da instituição.

A professora da sala comum do Ensino fundamental, traz em sua visão especificações de como seria ideal que as crianças concluíssem a educação infantil, isto é, ela exemplifica que:

Pela experiência de sala, todos os alunos que eu recebia ali do [...] eles vêm excelente, são crianças que realmente vem preparados para um primeiro ano, eles sabem pintar dentro do contorno, recortar, conhecem o número de 0 a 10 algumas letras do alfabeto, que já vem sabendo alfabeto de todo, assim questão de lateralidade também, não tive problema. Agora as crianças que eu recebo da [...] o meu Grupo Verde a maioria é dali [...] é o grupo que mais eu tenho dificuldade é eles, aí ficamos um ano em pandemia, aí você sabe. Eu não sei de que forma que alguns professores dali trabalham, é diferente, porque as crianças que eu recebo de lá todas elas têm muita dificuldade [...] em reconhecer letra, não conhece a primeira letra do nome nem a última, então assim não sei, não posso dizer também quem é a professora que não conheço, entendeu, mas tem uma diferença bem gigantesca. (DOCENTE DO EF)

Percebe-se que essa fala apresenta um aspecto mais delicado, deixando dúvidas sobre quais práticas educacionais das unidades de educação infantil pertencentes a uma única rede pública do município de Sinop estão desenvolvendo, trazendo assim mais um exemplo de distanciamento entre as etapas, apontando uma dicotomia de como realizam o trabalho pedagógico na educação infantil e como os profissionais que estão nas turmas iniciais do EF esperam receber essas crianças.

Diante disso, nota-se essa divisão das práticas pedagógicas no contexto escolar, isto é, atender às peculiaridades que compreende a infância ou as cobranças que envolvem atividades para aquisição de leitura e escrita. Nesse sentido, Oliveira (2002, p.120) complementa que:

[...] A escola não sabe como lidar com a heterogeneidade e, conseqüentemente, busca a homogeneização do ensino, dos conteúdos, da aprendizagem e dos alunos. Assim, a relação com o saber torna-se superficial, devido à normatização e sistematização excessiva do conhecimento, reduzido a disciplinas escolares.

Perante o exposto, são discussões que refletem o legado de um sistema educacional de

uma escola reprodutora, sob a dinâmica de uma sociedade capitalista, que se organiza por meio da manutenção da desigualdade social, isto significa que a sociedade que estamos inseridos reflete diretamente no contexto escolar.

Deste modo, a fim de evitar a ruptura entre as etapas que envolvem o processo de transição, reiteramos a necessidade de promover o diálogo colaborativo e crítico, defendido por Freire para uma educação e prática libertadora, que implica em um processo de reflexão de suas ações. “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 47).

Dessa maneira, conduz-se ao encontro da perspectiva do Bem Viver (ACOSTA, 2016) que se apresenta como processo de reestruturação da realidade, tencionando possibilidades de novas formas de vida que direcione para a coletividade.

Já a professora responsável pelo AEE nos expõe que foi a primeira vez que recebe uma criança com TEA que se encontra no primeiro ano do EF e que essa experiência foi até equilibrada comparando com outras situações, referente a isso ela discorre:

Eu ano passado não tive nenhum aluno de primeiro ano que tivesse nessa transição, esse ano foi meu primeiro contato com esse aluno em transição, aqui no AEE foi tranquilo, porque tem demonstrado [...] assim uma adaptação de boa. Já tivemos anos assim professor da Coordenação pediu para gente ir lá ajudar o professor a colocar aluno na sala, ou trazer pra cá [sala do AEE] pra mostrar alguma atividade ou brinquedo, assim uma semana a fio aluno fica chorando na porta da sala para poder entrar né. A gente “tá” aqui para auxiliar nessa parte também, [...] o professor no primeiro ano tem três ou quatro ali chorando, tudo novo, professor novo né, e aí tem também o nosso aluno especial então a gente faz esse trabalho junto com o professor. (DOCENTE DO AEE DO EF)

Com a fala da professora podemos destacar as situações consideradas possíveis quando se trata de mudança de escola e professores, mas a Representante do AEE evidencia uma prática colaborativa entre os docentes da sala comum e responsáveis pelo AEE, quando necessário eles buscam mediar situações conflituosas.

A representante da coordenação do ensino fundamental, percebeu distinções das crianças que concluem o último ano da educação infantil na escola pesquisada e os que eles recebem de outras escolas para o primeiro ano do EF, ela explica que:

Os alunos que nós atendemos aqui na nossa escola é muito tranquilo, eles vem para fundamental já ambientalizados né, já conhece os espaços tudo muito tranquilo, quando vem os alunos de outra instituição que vem para nós no primeiro ano já é um pouquinho mais complicado, porque eles estão acostumados na educação infantil que é muita brincadeira aqueles espaços mais lúdicos, eles vem para nossa escola que é uma escola de ensino fundamental, os próprios espaços o aspecto da escola ele é diferente. Quando lá na educação infantil eles tem toda uma rotina de lanche, e na nossa escola [...] eles têm que buscar o lanche [...], então assim é bem diferente. Nos primeiros dias as crianças choram muito, sempre quando começa o ano letivo a gente vem preparado, principalmente a primeira semana, nos primeiros dias eles não

querem ficar, eles choram, eles querem a mãe, não todos, mas alguns. A gente precisa ter todo um sistema psicológico para estar explicando que essa é a nova escola deles, a adaptação ela é no início um pouco difícil [...]. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EF)

Essa explanação evidencia a diferença das rotinas escolares entre as etapas, os espaços da escola de EF diferente dos ambientes das instituições de ensino infantil, e ainda, constando que para algumas crianças a fase de transição é marcada por momentos de insegurança e instabilidade emocional, sendo que muitos manifestam isso através do choro ou podem reprimir tal sentimento.

Deste modo a questão da afetividade e acolhida é essencial para o processo educativo. A coordenadora do EF expõe que buscam sempre orientar e dialogar com essas crianças para que esse processo seja mais acolhedor e humanizado, pois, compreende-se a situação da criança e sua vulnerabilidade frente ao novo que se apresenta, sendo a nova escola, o ambiente diferente, novos docentes e colegas.

E o olhar da direção do ensino fundamental referente ao processo de transição, afirma que:

[...] O aluno quando ele vem principalmente da Educação Infantil para o Fundamental nós já temos um pouco de dificuldade, mas assim não é com todas as crianças né salvo um ou outro caso. Mas, a questão do autista é um pouquinho mais complicado, mas o que nós recebemos aqui um pouquinho lá no começo do ano a gente já conseguiu cativar a criança, a criança entender como que funciona a escola, e aí foi assim relativamente tranquilo com o que nós temos aqui. (DIREÇÃO DO EF)

O representante da direção do EF salienta que a dificuldade que encontram é em relação à adaptação, que no início do ano letivo é mais complexo, essencialmente para as crianças com TEA, e que a equipe da instituição busca por meio do diálogo criar afinidade e se aproximar.

Os participantes da pesquisa representando o ensino fundamental trazem relatos comportamentais conflituosos das crianças no processo de transição, isto é, ao chegar na escola de EF apresentam comportamentos emotivos e de negação para entrar na sala de aula, demonstrando uma adversidade nesse processo de transição. Pois, constata-se mudanças, sendo de instituição, de professores, de colegas, de acompanhantes/bolsistas, ter uma nova rotina escolar, a diferença entre os espaços escolares das etapas, são fatores que necessitam de ações para tornar-se familiar e afetivo, isto é, elaborar estratégias para que esse momento seja menos doloroso possível para as crianças, especialmente aquelas com TEA.

A BNCC traz como orientação a importância de possibilitar “Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar” (BRASIL, 2017, p.53). Ainda que a BNCC aborde que essas orientações, elas necessitam ser efetivadas, pois não identificou nenhuma prática colaborativa entre etapas nesse

sentido.

O município de Sinop conta com um Documento Referência Curricular, especificamente Ensino Fundamental anos iniciais e sobre o processo de transição orienta-se que:

Uma das formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é preservando a dimensão lúdica, tendo a brincadeira como fio condutor na etapa subsequente, sem negar o necessário oferecimento de outras experiências, próprias ao Ensino Fundamental. (SINOP, 2019 b, p .8)

Vale ressaltar que o município de Sinop possui esse documento que aborda em um tópico específico sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, demonstrando a importância da continuidade das aprendizagens envolvendo a ludicidade³⁷.

Nesse sentido, destacando a necessidade de evitar fragmentação no processo de transição, nos valeremos de Freire (2001, p. 261) ao afirmar que “[...] a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade”.

Dessa maneira, compreende-se que diante das análises dos dados coletados percebemos uma ruptura entre as etapas de passagem, isto é, da educação infantil para o ensino fundamental pertencentes a rede pública municipal, apontando que quando as crianças com TEA ingressam nos anos iniciais do EF o lúdico não é prioridade em suas práticas pedagógicas, assim, colocando-o em segundo plano, visto que estudos e documentos normativos consideram a dimensão lúdica essencial dar-se seguimento ao desenvolvimento das crianças.

4.3 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA

Já percebemos que o processo de transição das crianças com TEA envolvem elementos fundamentais, os quais se desdobram para um universo de possibilidades a serem debatidas, dessa forma, nesse momento para tratar das análises consideramos três categorias de discussão para compreendermos os achados da pesquisa. As categorias serão aqui mencionadas por: Diálogos por meio da formação, Espaços de integração de saberes sobre o TEA e Ações colaborativas.

4.3.1 Diálogos por meio da formação

Compreende-se que a formação é um

[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999,

37 Para maior aprofundamento sugere-se leituras de autores como: Vygotsky, Piaget, Luckesi, Kishimoto, pois abordam conceitos referentes à ludicidade.

p. 63).

Nas entrevistas com os participantes representando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pontuou-se a centralidade das formações continuadas, essencialmente, se existem ações ou formações que promovem diálogos colaborativos entre os docentes que se encontram em turmas dos anos finais da EI e nos anos iniciais do EF. Para Freire (1983, p. 46) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Dessa maneira, pensando a importância do diálogo para o processo formativo dos docentes, com as respostas dos participantes pode-se identificar que as formações continuadas que envolvem os docentes de sala comum, os professores responsáveis pelo AEE e os gestores são separados a educação infantil do ensino fundamental, assim, impedindo a comunicação reflexiva entre as etapas.

[...] quando a gente tem Formação presencial sempre é separado, a gente não tem troca de ideia, nada disso. (DOCENTE DO AEE EI)

[...] sempre é separado quando temos cursos, o pessoal da educação infantil e do ensino fundamental é separado. (DOCENTE DO EF)

Juntos não, existe a formação dentro da educação infantil e existe a formação dentro ensino fundamental, ela não acontece essa junção [...] (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EF)

Geralmente são separadas as formações. (DIREÇÃO DA EI)

Estas respostas evidenciam a ausência de formações continuadas envolvendo a educação infantil juntamente com anos iniciais do ensino fundamental, podendo ser um indicador que contribua para esse distanciamento entre as etapas, apresentando como um elemento considerado essencial para refletirmos sobre essa necessidade e possibilidade.

Kramer (2006, p.811) discorre sobre o incentivo do diálogo entre as etapas, assegurando que “A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”.

Nessa direção, envolvendo a educação infantil e o ensino fundamental Motta (2010, 158-159) complementa que “[...] uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro”.

Oportunizar diálogos por meio da formação, tendo como base na colaboração e cooperação entre as etapas da educação básica, pode possibilitar aos docentes a construção de reflexões críticas sobre a prática, defendida por Freire (1996), e assim, propor mudanças

significativas dentro da sua realidade escolar em relação ao processo de transição.

Diante disso, apresenta-se a necessidade de fortalecer as políticas públicas que possam garantir e fomentar formações contínuas entre os docentes responsáveis pelas turmas que fazem parte do processo de transição, dessa maneira, considera-se uma ação colaborativa fundamentada na perspectiva do Bem Viver³⁸, viabilizando oportunidades para dialogar sobre as experiências, anseios, dúvidas e dificuldades referente às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula comum, também no atendimento educacional especializado e com os demais atores educacionais.

4.3.2 Espaços de integração de saberes sobre o TEA

Para além de entendermos os diálogos que são ou não existentes por meio da formação para o processo de transição, é interessante devido ao objeto dessa pesquisa, compreendermos como se dão os espaços formativos no sentido de atender e responder ao TEA, ou seja, compreender se os espaços formativos geram conhecimento e troca, promovendo a integração de saberes entre os docentes e demais atores educacionais sobre a particularidades do TEA.

Além das dinâmicas existentes no contexto escolar, podemos entender os processos formativos como contínuos e, portanto, com a possibilidade de serem aprimorados. Neste sentido, ao fazermos um recorte no que tange ao TEA, podemos compreender como os conhecimentos específicos permeiam os espaços de formação, para melhor compreensão dos processos de escolarização dessas crianças.

Posto isto, direcionamos esta discussão para apresentar e identificar se a rede municipal promove formações trazendo como tema principal o Transtorno do Espectro Autista e, ao levantarmos essa questão aos profissionais associados diretamente aos alunos com TEA, os docentes da sala comum e os responsáveis pela sala de AEE, afirmaram que:

O que falta assim é ter mais cursos para gente estar aprendendo a lidar, porque cada aluno é único né, é tanto que existe níveis de TEA, mas assim os professores aqui, as coordenadoras sempre indicam se está tendo tal curso online, né, é importante você tem tal aluno. (DOCENTE DO EF)

Apesar de eu particularmente buscar muito assim [...] o nosso curso e nossa formação é meio que geral e não específico para cada. (DOCENTE DO AEE EF)

O fomento de formação tendo como discussão o TEA, com conhecimentos específicos e consistentes, segundo as respostas dos participantes, é ofertado de maneira superficial e aligeirado. Diante desses relatos nota-se que os docentes têm consciência da relevância dos espaços de integração de saberes, que oriente a ação pedagógica envolvendo a criança com TEA, além disso, percebe-se que a docente da sala comum do EF sinaliza que busca

³⁸ “O Bem Viver apresenta-se como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida” (ACOSTA, 2016, p.69).

qualificação por iniciativa própria quando não é ofertado diretamente pela rede municipal.

Cabe destacar que a coordenadora do ensino fundamental comenta que houve somente uma formação sobre educação especial e de forma virtual no ano da coleta de dados, envolvendo temas de modo geral, porém trouxe informações sobre TEA para discussão nesse curso, segundo ela:

Esse ano nós tivemos um curso [...] de quarenta horas, que ela ofertou para todos os professores, os nossos do primeiro ano aderiram ao programa, ela ensinou muita coisa sobre autismo. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EF)

Deste modo, é possível constatar que as formações continuadas abordando o TEA são incipientes, iniciais e, portanto, ainda insuficientes diante das colocações dos participantes da pesquisa. Nessa direção, conhecer sobre a existência ou não de espaços de integração de saberes sobre o TEA nos revela elemento essencial, levando a refletir sobre o amparo aos docentes que estão diretamente envolvidos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças com TEA e como vão conduzir as práticas pedagógicas que atendam a demanda.

Nesse sentido, Cunha considera essencial o papel do docente ao promover práticas inclusivas, ressalta que somente criar leis não asseguram a efetivação da inclusão escolar, e ainda, a necessidade da capacitação adequada, isto é, “[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor. Percebemos que, com a necessidade da educação inclusiva, criam-se leis, mas, nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola” (CUNHA, 2012 p.101).

E, perante o que foi exposto em relação aos espaços de integração de saberes sobre o TEA, nos levou a outro questionamento, se os participantes da pesquisa se sentem capacitados para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças com TEA.

Eu posso ter os meus conhecimentos [...] se for falar assim que você precisa trabalhar só com esses alunos com essas especificidades não, não porque eu creio ainda falta a formação, [...] eu trabalho lendo diariamente [...] precisa de mais aprendizagem, mais conhecido, mais formações. (DOCENTE DA EI)

[...]Eu tento ser a melhor, mas eu sinto ainda que não sou a preparada, eu sinto assim não vou dizer [...] que eu não dou conta de fazer isso, mas eu sei que eu não sou a professora 100% que eu precisava ser [...]. (DOCENTE DO AEE EI)

Ainda não, eu sinto que eu preciso conhecer mais, aprofundar mais dentro do tema e a gente não tem tempo para isso. [...] Os professores mais antigos já tem mais experiência, tanto que a gente troca experiência, inclusão é aceito por todos [...] falta capacitação, o quanto mais melhor. (DOCENTE DO EF)

Ao expor essas narrativas dos docentes, podemos direcioná-las ao fato de identificarmos que o fomento das formações considera-se escassas e pouco consistentes, assim, indicando a necessidade de mais oferta de espaços de integração de saberes sobre o TEA que sejam oferecidos pela própria rede municipal. Pois, diante dos relatos acima, manifestam grande abertura ao aprendizado, sendo este um fator muito positivo que precisa ser destacado, mas que

deve ser apoiado por políticas públicas formativas contínuas e permanentes.

O questionamento foi estendido aos gestores das instituições escolares pesquisadas, a fim de conhecer a concepção deles sobre os profissionais das unidades, se estão qualificadas para receber as crianças com TEA, assim destacamos os seguintes trechos:

Vou afirmar assim, que a gente tem pouco e precisa ter mais né. A gente consegue com a experiência que a gente tem, com as conversas com a professora da sala de recurso que é o AEE, a gente consegue fica mais esclarecido, a gente consegue ver, mas assim é preciso aprender mais, [...]a gente não tem um domínio total [...] sobre esse assunto ainda não. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EI)

Então, eu acredito que capacitados não, sabemos que temos excelentes professores né na rede e aqui na escola temos excelentes professores. Estão sempre buscando né, que tenta se informar sobre o assunto e que busca a formação, mas acredito que capacitados eles ainda não estão, precisa de um preparo maior para que eles se sintam seguros está recebendo esse aluno na sala [...] um amparo. (DIREÇÃO DA EI)

Nem todos, nem todos têm essa qualificação. (DIREÇÃO DO EF)

Com as respostas dos gestores representando a EI e o EF, nota-se que na percepção deles existem lacunas em relação a capacitação adequada, explanando que consideram que os profissionais precisam de qualificação específica para realizar o desenvolvimento e aprendizagens da criança com TEA, dessa maneira, evidenciando a necessidade de promover mais espaços de integração de saberes.

Ao observar a insuficiência de formações específicas sobre o TEA, segundo Libâneo (2012, p.23, grifo do autor) “[...] o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência”³⁹, nos provoca a refletir sobre o modelo de escola que estamos inseridos em decorrência dos moldes de uma sociedade excludente.

Com os dados apresentados, diante de um cenário onde os docentes revelam que não se sentem preparados e precisam de mais formações para desenvolver um trabalho que potencialize as aprendizagens das crianças com TEA, reiteramos na discussão com Libâneo, o qual discorre que:

[...]políticas educacionais que reduzem a escola a mero lugar de acolhimento e integração social para os pobres, limitando seu papel ao cuidado e atendimento à diversidade social dos alunos. A questão que precisa ser realçada é se a qualidade social do ensino fica resolvida se o sistema de ensino for restrito a essa finalidade (LIBÂNEO, 2016, p. 57).

Em face do que foi exposto, considera-se a necessidade de buscar junto a rede municipal, pensando coletivamente e tendo como perspectiva o Bem Viver, possibilidades de espaços de integração de saberes sobre o TEA, os quais capacite os atores educacionais para a construção

³⁹ “Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente” (LIBÂNEO 2012, p.23, grifo do autor).

de conhecimentos específicos para o desenvolvimento das crianças com TEA no contexto escolar.

4.3.3 Ações colaborativas

Compreendemos as percepções existentes entre os diálogos por meio da formação e a possibilidade de espaços formativos, e, assim trabalhar no sentido de serem integração de saberes sobre o TEA. Nessa direção, a terceira categoria pondera acerca das ações colaborativas entre as etapas da educação básica.

Durante as entrevistas os participantes refletiram sobre a ausência de diálogos colaborativos e a escassez de espaços de integração de saberes sobre o TEA. E, por meio desse movimento de construção apontaram a necessidade de fomentar formação continuada, enquanto ação colaborativa, envolvendo os docentes que estão nas turmas dos anos finais da EI e nas iniciais do EF, pensando em todos, mas essencialmente nas crianças com TEA.

No decorrer da entrevista, a professora da sala de recurso do ensino fundamental nos revela que já teve experiência na educação infantil e percebe a existência de diferenças entre as práticas educativas das etapas, além de elencar a importância de promover ações colaborativas que possibilitem esse contato entre as turmas do processo de transição.

Assim, eu sei porque eu já trabalhei dois anos com educação infantil, eu sei que educação infantil é mais amor, é mais afetivo, é mais cuidado né, é muita rotina então é diferente apesar de nos mantermos também uma rotina na educação fundamental. O ensino fundamental é diferente, então eu falo assim precisava ter esse contato da série final infantil com o professor do ensino fundamental. (DOCENTE DO AEE DO EF)

Corroborando com a reflexão da professora do ensino fundamental, a representante da sala comum da educação infantil, afirma que:

Acredito sim que teria que ter algo voltado a essa transição e principalmente na junção de professores de fase II com professor de primeiro ano entendeu, eu não digo uma discussão mais uma roda de conversa, buscando uma melhor ação [...], para juntar as coisas que a gente pode fazer ou não, vamos tentar fazer isso e vocês sabem isso [...] e quando chega para nós aqui a gente dá continuidade de uma forma diferente, mas que não tem essa quebra, eu acho que essa conversa entre professores de fase II e professores de primeiro ano precisava acontecer, pelo menos para essa roda de conversa. (DOCENTE DA EI)

Para a professora da sala comum do EF, ela acredita que necessita de mais cursos para qualificá-los, porém, sua fala apresenta um receio de sobrecarregar sua carga horária, ressaltando a necessidade de organização para conciliar com as demais demandas pedagógicas:

Ideal a gente ter mais cursos para poder se preparar [...] que consigo conciliar, porque nós já temos o nosso aqui da escola né aí tem que conciliar. (DOCENTE DO EF)

Já na perspectiva da direção do ensino fundamental, acredita na necessidade de ações para promover uma qualificação envolvendo os docentes do processo de transição, demonstrando

que sente a ausência desse olhar por parte dos responsáveis pelas formações da rede municipal. Além disso, em sua narrativa a direção do EF propõe uma formação pela práxis, situação que envolve estudos que se debruçam sobre as práticas desenvolvidas com as crianças. E esta proposição é essencial no processo de um diálogo, compreensão da realidade e melhora das ações de ensino/aprendizagem das crianças com TEA.

Eu falo que deveria ser uma coisa mais assim, a própria Secretaria se preocupar com a questão do professor que atende um aluno em sala regular, ofertar e meio que quase que cobrar desse professor a participação nessas formações na hora atividade. Que seja uma ou duas horinhas na semana para estar recebendo essa informação sobre esse determinado tipo de aluno, como lidar e tal. Esse professor trazer para esse formador como está sendo o cotidiano dessa criança na escola, essa semana o aluno não desenvolveu nada, essa semana estou trabalhei tal coisa, pelo menos esse diálogo para o professor poder expor como foi a semana dele com esse aluno. Mas, EU não vejo muito esse tipo de trabalho. (DIREÇÃO DO EF)

E a representante da coordenação pedagógica do ensino fundamental, opina sobre uma ação colaborativa permanente entre dos docentes da EI juntamente com EF, almejando algo que seja consecutivo, ou seja,

[...]Um encontro só é pouco, acho que deveria ser uma formação contínua. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EF)

Dessa maneira, percebe-se que os participantes da pesquisa apontaram a necessidade de formação continuada, destacando a importância de ser acompanhado continuamente pelos mediadores, assim, direcionando para a realidade das instituições, consistindo em articulação entre os docentes das salas comuns e os profissionais responsáveis pela sala de AEE.

Nesse contexto, Gadotti apresenta fatores essenciais para a formação continuada, tendo como base a reflexão crítica, assim, superando práticas sistematizadas e tarefas, ou seja, a essa formação permanente:

[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003a, p.22).

Para Freire a prática docente requer capacitação contínua repensando criticamente suas ações pedagógicas, o autor afirma que:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p.19).

Com o movimento de reflexão dos participantes durante as entrevistas, percebemos a necessidade e possibilidade de promover ações colaborativas por meio de formações continuadas envolvendo os docentes da EI e do EF, que propicie diálogos colaborativos, assim,

coadunando com a perspectiva do Bem Viver⁴⁰, mobilizando ações que cooperam com intuito de sanar esse distanciamento constatado durante a coleta de dados, e ainda, vale ressaltar que nos deparamos com profissionais comprometidos e com grande abertura a temática investigada, que estão dispostos a buscar continuamente a melhoria de suas práticas.

Diante disso, no transcorrer das observações e os relatos dos entrevistados, questionamos os participantes se acreditam na inclusão no contexto escolar e como acontece nas escolas pesquisadas, especialmente abrangendo as crianças com TEA, considerando os espaços e a realidade escolar, sobretudo com carência de qualificação enfatizada anteriormente. Com isso, os representantes da coordenação pedagógica da EI e do EF descrevem que:

Ela está acontecendo né, a gente acredita que pode melhorar, mas está acontecendo a inclusão está aí, aqui na escola mesmo a gente tem feito de tudo né, a diretora tem feito de tudo para buscar equipamentos, para buscar recursos para que essas crianças tenham atendimento melhor. E a gente busca incluir ela em todas as atividades, acredito sim que está tendo uma boa inclusão, mas pode melhorar muito mais. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EI)

Acontece, mas assim não como deveria acontecer. [...] Para inclusão realmente acontecer falta mais formação, a formação tem que acontecer. [...] Então assim, eu acredito que nós a nossa escola hoje, a gente tenta quando o aluno vem para nós a gente faz todo esse trabalho na medida do possível, dentro das necessidades que precisam ser feitas. Acho que hoje nós estamos bem para esses alunos que estamos recebendo. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO EF)

Nesse cenário, Oliveira e Prieto (2020, p. 357) afirmam que “O risco que se deve evitar é a política de inclusão escolar manter-se em caráter provisório e precário [...]”, pois, a educação inclusiva exige muito mais que apenas inserir a criança público-envolvido da educação especial no âmbito educacional, porém, a realidade escolar que nos deparamos sinaliza para a necessidade de ações e enfrentamentos que caminhem para o rompimento dos modelos de uma sociedade excludente.

Para Dias (2021, p.32) “[...] a narrativa da Educação Inclusiva não é linear e também não se mostra como um ‘ponto de chegada’, mas sim, um processo tecido em diversos segmentos da sociedade, tendo como ambiente central o ambiente escolar”. Considerando que os entraves da educação inclusiva são desafiadores diante da vivência da escola pública em seu “desfiguramento”⁴¹. Compreende-se que a educação inclusiva se constitui no “sentindo multidimensional”⁴², que necessita de políticas que viabilizem ações que favoreçam e fortaleçam o acesso ao ensino de qualidade com a garantia da participação e principalmente de

⁴⁰ “A real contribuição do Bem Viver está na criação de possibilidades de diálogo [...]” (ACOSTA, 2016, p.239)

⁴¹ Libâneo, 2016.

⁴² “Há, pois, uma necessidade de articular estas dimensões na direção de sistemas educativos mais inclusivos e igualitários, tendo em vista que face às complexidades das demandas da inclusão, o mais ideal possível seria estabelecer modelos e dispositivos que possam garantir mais resolutividade e autonomia nas questões que dizem respeito essencialmente às pessoas com identidades vulneráveis” (DIAS, 2021, p. 39).

aprendizagem.

Já na entrevista com docente do AEE do Ensino Fundamental ao refletir sobre a inclusão em seu contexto escolar, expõem uma angústia e fragilidade em relação aos acompanhantes em sala comum das crianças público-envolvido da educação especial:

O professor em si, ele busca fazer acontecer essa inclusão né, mas assim em contrapartida eu sei que meu aluno tem o direito a uma auxiliar de sala para ajudar esse professor, eu penso que esse auxiliar ali deveria ter uma formação, não desmerecendo as auxiliares de Ensino Médio, mas acredito com esse aluno ali a professora precisava ter apoio de uma pessoa mais instruída né [...]. Eu penso que deveria investir mais em quem está ali, o braço direito do professor, porque daí ele conseguiria fazer um trabalho melhor. (DOCENTE DO AEE DO EF)

Segundo esse relato do docente do AEE do EF existe uma grande demanda de auxiliares na rede municipal, cabe salientar que os acompanhantes dos sujeitos da pesquisa, no momento da coleta de dados estavam cursando o ensino superior, especificamente o curso de Pedagogia, entretanto, considera-se não suficiente. Sendo que em relação à oferta do serviço de acompanhamento do Auxiliar de Apoio à Inclusão é um direito assegurado pela legislação brasileira, isto é, comprovando a necessidade o aluno com TEA têm direito ao acompanhante especializado no ensino regular (BRASIL, 2012).

E ainda, na Lei de Inclusão n. 13.145, define em que esse profissional de apoio escolar: exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015).

Seguindo essa inquietação com os acompanhantes das crianças com TEA, na percepção do representante da direção do EF expõe que:

No meu ponto de vista a inclusão é feita assim: o aluno está matriculado numa aula regular, mas às vezes a bolsista não está preparada para estar com aluno, o professor não está preparado para lidar com esse aluno, então assim, eu acho que tem que melhorar muito essa questão da inclusão. Ele é incluso sim, ele faz parte das aulas, mas esse tratamento específico dentro de sala regular, ainda é um pouco falho. (DIREÇÃO DO EF)

Perante o que foi exposto, observa-se que faltam pessoas capacitadas, isto é, um profissional especializado para o apoio escolar das crianças com TEA, nas entrevistas os participantes relataram que os acompanhantes são contratados e em sua maioria ainda estão cursando o ensino médio, ou seja, menores de idade. Além disso, não recebem capacitação adequada para auxiliar no processo de aprendizagem, deste modo, torna-se evidente a necessidade de ações colaborativas que visam a qualificação desse apoio pedagógico das crianças com TEA.

Ainda no questionamento sobre a inclusão no contexto escolar, alguns representantes da Educação Infantil (docente do AEE e docente da sala comum), expuseram em suas respostas

diversos fatores que identificaram como fragilidades em seu contexto.

Primeiro a inclusão ela precisa, não falo assim os meus pais, tem uns que não aceita que a criança tenha TEA, vindo lá da família já, e assim, [...] ainda há aqueles pais que não sai porque a criança destroem, [...] eu tenho duas, três mães que falaram pra mim claramente que não levam ao mercado, pegam as coisas derruba e quebra[...]começa lá da família já de não aceitar. Eu acredito assim, que na escola a gente trabalha pra ter essa inclusão, por mais que as vezes ainda não tenha, [...] a gente sempre tenta incluir essa criança em sala regular, sempre tendo a inclusão com as turmas. (DOCENTE DO AEE DA EI)

Para ter inclusão [...] é questão de estrutura né, porque depende do lugar não tem estrutura às vezes para receber cadeirante, uma criança com TEA. Enfim, então a estrutura em si, eu acredito também que a junção entre pais e professores dessas crianças [...]. Então esse diálogo também com os pais é muito importante para realmente ter essa inclusão dentro da escola [...]. E claro as formações que isso aí não pode faltar até porque todo ano algo se modifica. Eu acredito que é três pontos primordial a estrutura, esse diálogo entre professores e pais e formações. (DOCENTE DA EI)

Nesse caso, destaca-se um ponto em comum, trouxeram envolvimento familiar como fator que possa contribuir para o processo inclusivo, reforçando a importância do apoio da família no processo educacional das crianças com TEA. Dando continuidade na questão sobre a inclusão escolar, a representante da direção da EI apresenta outros elementos essenciais, afirmando que:

Eu acredito que falta muita coisa para que isso realmente aconteça, para que realmente exista a inclusão. Primeiro passo seria realmente a conscientização das famílias né, tanto a família que tem o filho com algum tipo de dificuldade com algum tipo de transtorno, quanto as famílias que não tem, a conscientização na questão do preconceito, o preconceito que essa criança está sofrendo dentro de casa ou fora de casa né. A questão mesmo das formações. A questão do SUS disponibilizar pessoas para poder estar auxiliando, porque a gente percebe que muitas vezes os pais não correm atrás por falta de condições financeiras né, eles não têm condições de estar levando no Neuro [Neurologista], não tem condições de fazer um acompanhamento com psicólogo, algumas crianças precisam de fono [Fonoaudiólogo]. Então assim o município disponibiliza algumas coisas só que é muito restrito, então tem uma fila de espera muito grande, a gente tem crianças que entra aqui no início do ano e precisa entrar nessa fila de espera e eles saem da escola sem conseguir o recurso, sem conseguir ser atendido [...]. (DIREÇÃO DA EI)

Com esse posicionamento, nos leva a refletir sobre a desigualdade social no país, pois, com os relatos dos participantes da pesquisa, apresentam que muitas vezes as condições financeiras dos familiares impedem a realização de atendimentos primordiais e complementares como: fonoaudiólogo; terapia ocupacional; fisioterapia entre outros atendimentos para uma qualidade de vida digna das crianças com TEA, assim, ficando a margem da precariedade do acesso a esses atendimentos específicos pelo Sistema Único de Saúde, decorrente de “[...] condições em que têm operado os sistemas de desigualdade e de exclusão da modernidade capitalista” (SANTOS, 1999, p.46)

Dessa maneira, dialogar sobre uma escola inclusiva envolve diversos fatores necessários para assegurar a igualdade de direito, o acesso e a permanência com práticas educativas

inclusivas, que vem ao encontro da perspectiva do Bem Viver, para Keim (2009, p. 7640) “Essa proposta evidencia a necessidade de superação de todas as fronteiras e barreiras físicas e simbólicas para que a vida com dignidade, sejam de fato, uma realidade para todos os humanos”.

Contudo, a pesquisa assinala como centralidade a ausência de diálogos por meio de formações especificamente abrangendo o processo de transição, tendo como foco a criança com TEA. Nessa perspectiva, Kramer defende o diálogo entre as escolas de EI e EF, o qual precisa ocorrer de forma institucional e pedagógica, dessa maneira, a autora e seus colaboradores acreditam que:

Priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, [...] prevendo estratégias de transição tanto nas escolas de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil quanto nas que recebem crianças de outras escolas [...]. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.81)

Portanto, entende-se a necessidade de espaços formativos que fomente ações colaborativas enquanto articulação entre os docentes das etapas da educação básica, pensando em uma capacitação contínua de qualidade que promova diálogos críticos e viabilize colaboração e reorganizações das práticas pedagógicas inclusivas envolvendo as crianças com TEA, podendo ser uma possibilidade para reduzir a ruptura constatada no processo de transição da EI para os anos iniciais do EF e atendendo à diversidade, assim, alinhando-se com o conceito do Bem Viver.

A partir da discussão sobre as três categorias de análises, a seguir apresentamos a construção de eixos temáticos para compor o produto educacional que resultou em um caderno pedagógico denominado *O processo de transição escolar para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, considerando algumas possibilidades que podem minimizar a fragmentação entre as etapas constatada no decorrer das análises.

5 DELINEANDO O PRODUTO EDUCACIONAL

Com o Trabalho Final de Curso direcionado ao processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Sinop-MT, tendo como essência a criança com TEA e suas particularidades nesse meio, organizou-se um caderno pedagógico (Apêndice E) como produto educacional.

Organizado em seções, destaca-se aspectos sobre o TEA e de forma sucinta apresenta as discussões da pesquisa sobre o processo de transição, para evidenciar a demanda em oportunizar uma formação continuada como ação colaborativa, mobilizando articulação entre os docentes das etapas da educação básica que estão nas turmas de passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas crianças com TEA.

Para além destas considerações, complementa-se com uma seção com indicações de alguns aplicativos direcionados para pessoas com TEA, sugestões de materiais e leituras para aprofundar sobre o tema e também com recomendações de determinados canais da plataforma de compartilhamento de vídeos conhecida como *Youtube*, que engloba especificamente vídeos explicativos com pessoas especializadas na área do TEA.

Com a discussão fomentada pelas três categorias de análises, a partir desse panorama apresentado nos *lôcus* de pesquisa, é possível apresentar alguns elementos que podem amenizar o distanciamento entre as etapas da educação básica. Sendo possibilidades para que o processo de transição da EI para o EF possa ocorrer numa perspectiva de continuidade no desenvolvimento e aprendizagens, que ofereça uma experiência agradável e viabilize segurança para criança com TEA e sua família.

Nessa direção, para a adaptação no novo ambiente escolar, o qual consiste em distintas mudanças que envolvem novo ritmo e rotina escolar, considera-se essencial que os atores educacionais estejam atentos a algumas ações. Posto isto, delineamos alguns eixos temáticos que possam contribuir para que o processo de transição ocorra no sentido de continuidade.

Para a adaptação a escola torna-se importante um olhar atento, afetivo e receptivo, na tentativa de minimizar as mudanças faz-se necessário ações com intencionalidade que apresente um ambiente escolar acolhedor e que valorize as interações.

O diálogo colaborativo entre os docentes do AEE da Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ser um facilitador nessa transição, desenvolvendo um plano individual, além de compartilhar atividades e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança com TEA.

Outro ponto essencial, o movimento de articulação entre os docentes da sala comum da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para isso torna-se necessário criar condições que

oportunizem ambiente adequado para troca de experiências e formações continuadas, que promovam a construção de processos para a ação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Os processos avaliativos podem ser um recurso favorável, isto é, o relatório pedagógico ou portfólio elaborados minuciosamente, são essenciais para a identificação inicial sobre o desenvolvimento da criança com TEA no processo de transição, sendo uma possibilidade de orientação para dar continuidade na prática educacional e viabilizar novas propostas de aprendizagem.

Em relação ao monitor/acompanhante, considerando que esse auxiliar de apoio tem a função essencial para o acompanhamento e aprendizagem da criança com TEA, destacamos que é fundamental dispor de capacitação para esse profissional, sobretudo trabalhar em consonância com o docente da sala comum e do AEE.

Vale destacar a autonomia e segurança em transitar pela escola nova, dessa maneira, requer viabilizar estratégias e meios para uso do espaço de forma independente. A exposição de cartazes indicativos com ilustrações e horários, podem facilitar a compreensão sobre os ambientes da instituição escolar. Além disso, compreende-se a importância de fomentar capacitações sobre o TEA que envolvam todos os atores educacionais.

E também ressalta a comunicação com familiares/responsáveis, sendo primordial fortalecer o vínculo com a família por meio de diálogos constantes e também reunião de acolhimento, para conhecer a criança, a trajetória familiar, as terapias e acompanhamentos multidisciplinares que ela participa, caso necessário estabelecer o contato com esses profissionais no intuito de contribuir para um processo de transição acolhedor.

Sobre o Produto Educacional, Rizzatti e seus colaboradores esclarecem que “[...] não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos”. (RIZZATTI *et al.*, 2020, p.14)

Diante disso, deixa-se esclarecido que esse produto pedagógico não se trata de fórmula a ser seguida ou reproduzida sem fomentar diálogos críticos. Desse modo, tem como intuito ampliar as possibilidades que podem contribuir nas práticas pedagógicas, auxiliando os profissionais da educação, na tentativa de orientar e possibilitar um apoio aos docentes que atuam na educação básica.

O caderno pedagógico está disponível de forma eletrônica, por meio de *QR Code*, tendo como público os profissionais das instituições de educação básica da rede pública, outras instituições e pesquisadores/as interessados/as, mas em especial a educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os desafios do cotidiano escolar e pensando na complexidade das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entendendo suas limitações sociais, em alguns casos com características persistentes na comunicação e interação, direcionamos a apreender quais as ações inclusivas envolvendo as crianças com TEA sendo promovidas pelos docentes da sala comum, especificamente no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, compreendendo que o processo entre as duas etapas demanda cautela.

Ao trazer o termo transição pensando no âmbito educacional pode-se relacionar

[...] às diferentes situações em que profissionais e estudantes precisam transitar nas escolas, como o estágio intermediário entre uma etapa e outra ou como um processo temporário que se passa na vida pessoal. Assim, no que diz respeito às diferentes trajetórias escolares, a palavra "transição" está intrinsecamente relacionada com "movimento" (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.09).

Ao analisar as entrevistas, principalmente em relação ao que os docentes esperam da passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, identifica-se uma preocupação dos professores de como vão desenvolver as práticas educativas com as crianças com TEA. Para Micarello (2010, p.05)

As intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades, portanto não devem partir de uma perspectiva de antecipação de conteúdos com vistas a uma preparação a uma etapa posterior, visto que cada etapa tem seus próprios objetivos.

Assim, reforça a importância do lúdico nas práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando uma continuidade no aprendizado significativo e que direcione ao equilíbrio entre as etapas, para que esse processo de transição não seja fragmentado.

No decorrer da pesquisa pode-se observar uma preocupação e receio dos docentes, pois compreendem a necessidade em desenvolver práticas inclusivas, no entanto, ressaltam a importância de formações continuadas que envolvam os docentes que estão em turmas que fazem parte do processo de transição e que possibilite diálogos colaborativos, enfatizando a inserção da criança com TEA.

Nesse sentido, ao trazermos essa preocupação procedendo dos participantes da pesquisa, além de constatar um determinado distanciamento entre as etapas, e ainda, as formações com os docentes da sala comum e os docentes responsáveis pelo atendimento educacional especializado são separadas e as reuniões envolvendo a gestão em sua maioria também.

Afirma-se que a capacitação dos professores se torna essencial para esse processo de transição, buscando desenvolver a aprendizagem que esteja centrada no potencial de cada um,

de forma que as particularidades dos alunos com deficiência sejam consideradas, e assim, promovendo um ambiente educacional igualitário. A BNCC apresenta a relevância do desempenho do docente nesse processo de transição, sendo “[...] indispensável um equilíbrio entre as mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, [...] evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2017, p.51).

Dessa maneira, faz-se necessário pensar o processo de transição em direção ao Bem Viver, para Genro e Maffei (2019) esses percursos precisam construir-se coletivamente, especialmente, onde se estabelecem valores essenciais que consideram a pluralidade que encontramos em nossa sociedade. Além disso, autores afirmam que “A mediação exige busca de coerência, superação de dicotomias entre o experimentar e o pensar, em que os nossos movimentos sejam reinventados, a cada dia, no sentido da aposta na melhor possibilidade do humano e da dignidade para todos e todas ” (GENRO; MAFFEI, 2019, p. 185).

Dessa maneira, a inserção criança com TEA no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental considera-se um momento que carece um olhar essencialmente para essa complexidade, identificando fragilidades como a necessidade de formações envolvendo diálogos críticos e colaborativos entre etapas, apontando os desencontros dos docentes. Diante disso, acredita-se na necessidade de refletir sobre uma educação que repense suas práticas e que considere a diversidade, sendo direcionada para uma aprendizagem colaborativa, rompendo com estruturas pedagógicas arcaicas, e assim, criando novas práticas pedagógicas pensando no coletivo pautada na perspectiva do Bem Viver.

Os movimentos da educação inclusiva mostram que os sistemas de ensino estão em processo de transformação e já refletem uma visão que tenta modificar a concepção tradicional de ensino. Diante da pesquisa realizada, compreende-se que as instituições envolvidas apresentam algumas fragilidades, porém buscam promover práticas inclusivas nas escolas, os espaços que quando necessário vão adequando as necessidades, os materiais adaptados de acordo com a especificidade das crianças, assim, permitindo ajustar a ação pedagógica às necessidades delas, sendo perceptível que são práticas adaptadas dentro da realidade das instituições pesquisadas.

Portanto, ao considerar a necessidade de se pesquisar essa temática, pode-se ampliar as discussões e orientações nas instituições educacionais públicas, mobilizando a valorização de práticas colaborativas para o processo de transição e impliquem na construção de ações educativas direcionadas sob dois aspectos: a transição colaborativa das crianças com TEA e as relações baseadas em um processo pedagógico enquanto articulação e continuidade na e para a escolarização da criança com TEA, tendo como perspectiva o Bem Viver.

Em relação a isso, Genro e Maffei (2019, p.184) afirma que “A educação na perspectiva do Bem Viver, como um processo em construção e sem fim, significa cuidar da vida em sua totalidade no interesse de toda a sociedade”. Assim, ao trazer esse conceito para a pesquisa possibilitou refletir sobre alternativas para um trabalho de forma integrada e coletiva entre os docentes, evitando a descontinuidade no processo de transição escolar, especialmente, envolvendo as crianças com TEA, respeitando suas particularidades.

Diante desse contexto, para o desenvolvimento de suas particularidades e assim ampliando suas potencialidades, pontua-se determinadas ações específicas e necessárias que possam contribuir nesse processo de escolarização da criança com TEA, destacando o uso a comunicação alternativa, isto é, permite a comunicação por meios ilustrativos, como rotinas visuais e figuras, pois, demonstram facilidade no processamento visual das informações.

E também, importante trazer a criança com TEA mais próxima do docente, sendo imprescindível as orientações mais objetivas, minimizando ambiguidades nas solicitações feitas e dirigidas a criança, para sua melhor compreensão. Evidenciar com ações motivadoras quando se trata de comportamentos positivos da criança com TEA para reforçar a conduta dela, além de promover estratégias utilizando o hiperfoco, isto é, conhecer o interesse intenso da criança e usar durante as aulas.

Nesse sentido, compreende-se que determinadas práticas pedagógicas são consideráveis para todos, porém destaca-se a relevância de viabilizar estratégias específicas para as crianças com TEA, pois demandam de uma rotina diferente e que promova a acessibilidade no âmbito educacional.

Durante a pesquisa vale destacar uma limitação encontrada, que o panorama apresentado provavelmente enfrentou transformações devido à pandemia da COVID-19, que provocou mudanças na educação no território brasileiro, dessa maneira levando à suspensão das aulas presenciais no Brasil no ano 2020, assim, foi ofertado atividades pedagógicas remotas. A pesquisa foi efetivada no ano de 2021, no período em que retornavam das aulas presenciais com muita cautela, e ainda era disponibilizado a possibilidade de aulas remotas para aqueles que não se sentiam seguros com o retorno presencial.

Portanto, diante dos dados apresentados, compreende-se a necessidade de avanços relacionados à Educação Especial e Inclusiva, o fomento de capacitação contínua dos profissionais da educação envolvendo as etapas pesquisadas, isto é, anos finais da Educação infantil juntamente com os anos iniciais do ensino fundamental, dessa forma, que venham favorecer respostas às necessidades, com um olhar mais sensibilizado às crianças com TEA.

Além disso, pode-se ressaltar o papel essencial da Gestão Pública Municipal da Educação

para o desenvolvimento de propostas de cursos, formação continuada, que estabeleça uma política pública permanente para a situação da transição estudada, assim, que promova uma percepção processual e não fragmentada, dentro do contexto da escolarização na educação básica.

Dessa maneira, com a elaboração do caderno pedagógico, organizado em seções com informações sobre o TEA e a realidade do município de Sinop referente ao processo de transição, evidencia a demanda em oportunizar uma formação continuada como ação colaborativa, envolvendo docentes que estão nas turmas de passagem da EI para os anos iniciais do EF, com foco nas crianças com TEA. Este material será disponibilizado de forma eletrônica para uso dos docentes e comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ALMEIDA, Manuella Santos Carneiro; SOUSA-FILHO, Luis Ferreira; RABELLO, Patrícia Moreira; SANTIAGO, Bianca Marques. Classificação Internacional das Doenças - 11ª revisão: da concepção à implementação. **Revista de Saúde Pública**, 2020.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V** tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al.]. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]**. v. 18, n. 4, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BENUTE, Gláucia Rosana Guerra (Org.). **Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão**. Vol. 2. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020. Disponível em: https://saocamilosp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 05/10/1988, p. 1. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394. **Diário Oficial da União**, 23/12/1996, p. 27833. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-

politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____. Lei n. 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 União**, Seção 1 - 28/12/2012, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Lei n. 13146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 07/07/2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Estimulação Precoce:** Crianças de zero à 3 anos com atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor. Secretaria de Atenção à Saúde: Brasília, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf. Acesso em: 07 mai. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sinop/historico>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019:** nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 04 mai. 2022.

_____. Ministério da Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica:** emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19>. Acesso em: 08 mai. 2022.

CUNHA, M. M. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. **Indicadores Qualitativos na Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva.** Orientadora: Edna Lopes Hardoim. 2021. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2021. Versão eletrônica.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Caderno-Orientador-Transicao-Escolar-Trajektorias-na-Educacao-Basica-29mar2021.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, 2011. p.132 –144.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba (PR), v. 17, n. 53, p. 959-977, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B17CBEPMBxFWVXIDY1RnSTdvvbk0/edit?resourcekey=0-fiCaTRO1mEiHM4l6rf_w2w. Acesso em: 30 mar.2022.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados [online]**. 2001, p. 259-268. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale. 2003a. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/93aeebed-9c8b-4b56-8341-22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

GENRO, Maria Elly Herz; MAFFEI, Henrique Safady. Desafios da formação de educadores numa sociedade neoliberal: brechas numa perspectiva do bem viver. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. UNILASALLE: Canoas, v. 24, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4495>. Acesso em: 18 mar. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

KEIM, Ernesto Jacob. O Bem Viver como referencial civilizatório para a formação de mestres e doutores. **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná: PUC, 2009.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.27, n.96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 21 set. 2022.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra. **Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de creches e instituições de acolhimento**. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2005. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 07 mar. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas da educação inclusiva no Brasil. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 16 jan. 2022.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II, Coleção Mídias Contemporâneas. UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 09 mai. 2022.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. Tese

(Doutorado em Educação) - da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n2/1413-6538-rbee-26-02-0343.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial** [recurso eletrônico] – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/801autismo>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. A deficiência vista sob um olhar sociológico ou não cotidiano. *In: _____*. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. p. 32-55.

POZZER, Adecir; DÍAZ, José María Hernández. O bem viver como filosofia da vida: contribuições à educação intercultural. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 121–137, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43653>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PPP. **Projeto Político Pedagógico Educação Infantil**. Sinop, 2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico Ensino Fundamental**. Sinop, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

RIBEIRO, Camila; PEREIRA, Emanuél Zelir. Estimulação precoce em crianças com TEA: principais benefícios. **Anais Ânima Educação**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/18304>. Acesso em: 06 mai. 2022.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1999.

SANTOS, Bianca Goulart do. **A garantia do direito à educação da criança autista**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/bianca_santos.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SINOP. **Documento referência curricular para o município de Sinop – MT**. 2019 a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-xHmussd9pPsk6YdHMNNmlSFCPRURWmp/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Ensino Fundamental anos iniciais. *In: SINOP. Documento referência curricular para o município de Sinop – MT*. 2019 b.

_____. **Prefeitura Municipal de Sinop**, c2022. Site oficial da cidade de Sinop. Disponível em: <https://www.sinop.mt.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

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

UNEMAT, UNIVERSIDADE DO ESTADO MATO GROSSO. RESOLUÇÃO Nº 028/2019 – CONSUNI. **Regimento Interno do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) do Campus Universitário de Sinop**. Cáceres-MT, 2019. 12p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

VÍLCHEZ I. C. C.. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In: PAPIM, A. A. P.; et al. (Orgs.). Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

WUO, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYSZCEYK, Sheila. Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38975>. Acesso em: 28 set. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. p. 147-155, 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 11 fev. 2022.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADO
OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

- 1- Nome fictício:
- 2- Qual sua formação? Atua em qual etapa? Quanto tempo trabalhando na Educação Infantil/Ensino Fundamental?
- 3- Qual a compreensão sobre a transição escolar? Existem ações que visam trabalhar esse processo na turma de Pré Fase II/ Primeiro ano do ensino fundamental? Existem capacitações referentes a esse processo de transição escolar?
- 4- Existem práticas ou ações que promovem diálogos colaborativos entre os docentes responsáveis pelas turmas de transição escolar?
- 5- Como é seu aluno com TEA?
- 6- O que tem a dizer sobre a inclusão de crianças com TEA na educação Infantil/Ensino Fundamental? Há ações inclusivas específicas para essas crianças?
- 7- Como é realizado seu trabalho no dia a dia com essa criança? O planejamento específico? Apoio? Atividades adaptadas?
- 8- Quais são as necessidades específicas do seu aluno (a) com TEA?
- 9- Como ocorre a interação da criança com TEA com os demais?
- 10- Você se sente capacitado (a) para trabalhar o processo de aprendizagem com os alunos com TEA?
- 11- Relate como ocorre a participação da criança com TEA nas atividades escolares? Consegue acompanhar e participar? De qual maneira? Como realiza a avaliação?
- 12- Como realiza a interação com o/a aluno (a) com TEA? Precisa de algum auxílio para se relacionar com essa criança?
- 13- Acredita que os profissionais da sua instituição estão capacitados para inclusão das crianças com TEA? Comente sobre.
- 14- Em relação aos responsáveis por essa criança, são participativos no processo de inclusão? Como esses familiares participam?
- 15- O que precisa realmente acontecer para uma inclusão eficaz de crianças com TEA?
- 16- Acredita que necessitamos de ações específicas para o processo de transição escolar dessa criança com TEA? Como poderia ocorrer?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA ENVOLVENDO AS CRIANÇAS COM TEA

- 1- Local:
- 2- Turma:
- 3- Quantidade de alunos:
- 4- Horário:
- 5- Descrever o ambiente:
- 6- Observar como interage com os colegas da turma.
- 7- Observar como se relaciona com o docente e com o acompanhante.
- 8- Observar como realiza as atividades.
- 9- Observar como ocorre o planejamento para essa criança com TEA
- 10- Observar como ocorrem as ações nos ambientes externos da escola.
- 11- Observar como é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Peço permissão para realizar a pesquisa e entrevistas com os professores de instituições de educação infantil e ensino fundamental, pertencente a zona urbana do município de Sinop/Mato Grosso.

Após ler as informações sobre o projeto de pesquisa, alvo dessa solicitação, no caso de conceder a autorização, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE SINOP-MT

Pesquisadora responsável

Poliana Acs Teodoro

e-mail: poliana.acs@unemat.br

Orientador responsável

Prof. Dr. Marion Machado Cunha

e-mail: marion@unemat.br

Descrição da pesquisa:

A pesquisa intitulada Formação docente e inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de SINOP-MT, tem a finalidade analisar a inclusão dos escolares com TEA no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, buscando investigar quais as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala regular nessas etapas.

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de trocas entre os voluntários da pesquisa. Sempre tendo a ética como parâmetro no decorrer das entrevistas. Será garantido durante o processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos participantes envolvidos, com isso demonstrando transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

O convite realizado ao Senhor (a) _____ é para participar da pesquisa

associada ao projeto de Mestrado da pesquisadora Poliana Acs Teodoro do Programa de Pós Graduação PROFEI/Sinop/MT, onde durante a pesquisa responderá perguntas por meio de entrevistas semi estruturadas.

A garantia de acesso aos dados da pesquisa se estende a possíveis esclarecimentos e assistência que se faça necessário, antes, durante e posteriores ao encerramento da pesquisa. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. A identificação do participante não será exposta durante a pesquisa e nem nas publicações do trabalho, garantindo assim seu anonimato, podendo decidir quais informações podem ser tratadas de forma pública. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável. Caso ainda restem dúvidas pode ser procurado o Comitê de Ética em Pesquisa “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Benefícios, possíveis desconfortos ou riscos decorrentes da participação na pesquisa

Os benefícios da pesquisa do ponto de vista do participante, em curto prazo, são inexistentes. No entanto essa perspectiva não deve ser encarada como adversidade, mas apropriadamente reconhecida, pois a pesquisa é de caráter público, a comunidade escolar e sociedade em geral poderão ter acesso à pesquisa, debatê-la e refletir individual e coletivamente sobre a importância dos estudos acerca das ações e práticas dos professores, buscando promover um ambiente escolar equitativo e viabilizando articulações que poderão colaborar com os escolares com TEA no decorrer da transição escolar da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, seus benefícios proporcionam, em longo prazo, conscientização a respeito da natureza da construção do conhecimento científico.

A pesquisa pode ser caracterizada de risco mínimo, pois há a possibilidade de ocorrer: a) constrangimento para responder alguma pergunta realizada na entrevista; b) cansaço ao responder a entrevista; c) desconforto ou alterações nas entrevistas.

Para prevenir estes riscos: entendemos que será minimizado, considerando que na entrevista já estará apontada que é de livre e espontânea a resposta, as perguntas que não se sentirem à vontade não terá necessidade nem obrigatoriedade de responder, podendo solicitar mudança ou exclusão das perguntas durante a entrevista, sendo assegurado e respeitado a vontade do participante, tendo a liberdade de manifestar interesse ou mesmo recusa em responder as perguntas que serão realizadas; o participante poderá solicitar a qualquer momento interrupção da entrevista para seu descanso ou que seja remarcada uma nova data e horário para dar continuidade; para minimizar desconfortos, será garantido local reservado, arejado e

liberdade para não responder questões constrangedoras e será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Lembramos que nesta pesquisa consideramos as opiniões e falas dos professores, que serão os participantes da pesquisa, respeitando sua subjetividade e opinião, assim, nosso interesse é compreender suas ações que contribuem para a inclusão escolar. Durante o tempo de pandemia que o país tem enfrentado são necessárias novas posturas e adequações para a realização das entrevistas e observações nas instituições de forma a oferecer segurança ao pesquisador e voluntários. Visando a proteção e integridade dos voluntários da pesquisa, serão tomados cuidados específicos: uso de máscara, álcool gel e distanciamento.

Pelo presente termo, eu _____, autorizo a pesquisadora Poliana Acs Teodoro, responsável pelo Projeto de Pesquisa: **“FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE SINOP-MT”**, a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos do referido projeto.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

Os dados por mim gerados serão submetidos à análise dos pesquisadores do projeto, com o objetivo analisar a inclusão dos escolares com TEA no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, buscando investigar quais as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum nessas etapas.

Autorizo que sejam feitas entrevistas gravadas em áudio e/ou gravações em vídeo.

Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;

Terei o acompanhamento e assistência, na medida do possível, da pesquisadora anteriormente referida;

A pesquisadora anteriormente referida me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados;

Terei total garantia de anonimato, estando assegurada minha privacidade quando dados confidenciais envolverem o meu nome;

Não serei pago por minha participação no projeto, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;

No caso de aplicação de entrevistas, terei o direito de não responder a perguntas que me

causem constrangimentos de qualquer natureza;

No caso de registro de imagens, terei o direito de não permitir a gravação e divulgação das imagens

Autorizo a publicação dos meus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.

Atenciosamente,

Sinop/MT, ____ de _____ de _____,

Participante

Poliana Acs Teodoro

Responsável pela Pesquisa

DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Telefone para contato:	
E-mail:	
RG/Órgão Expedidor	
CPF	
Assinatura do participante	

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA INFRAESTRUTURA

Declaro que a Escola Municipal _____, localizada na _____ no bairro _____, cidade de SINOP/MT conta com toda a infraestrutura necessária para a realização da pesquisa intitulada " _____ "

e que a pesquisadora Poliana Acs Teodoro está autorizada a utilizá-la.

De acordo e ciente,

Sinop, ____/____/____.

Direção escolar

CPF

APÊNDICE E – CADERNO PEDAGÓGICO “PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”

Para ter acesso ao Caderno Pedagógico intitulado “Processo de transição escolar para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, aponte a câmera do aparelho celular para o *QR Code* abaixo, em seguida, aparecerá na tela um *link* que direcionará ao caderno pedagógico.

