

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO ÀS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: REGISTRO OFICIAL DOS
RESPONSÁVEIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Bolsista: Geyse Patrizia Teixeira Sadim, CNPq

MANAUS

2013

ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO ÀS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: REGISTRO OFICIAL DOS
RESPONSÁVEIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB-SA/0124/2012

ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO ÀS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: REGISTRO OFICIAL DOS
RESPONSÁVEIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Bolsista: Geyse Patrizia Teixeira Sadim, CNPq

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

MANAUS

2013

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD e aos seus autores. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD e se caracteriza como sub-projeto do projeto de pesquisa “Educação Especial, Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva”, financiada pela CAPES.

RESUMO

A Educação possui um constructo teórico e legal, que tem passado por significativos avanços, que permeiam desde sua regulamentação até sua intervenção nos processos de inclusão. A sociedade brasileira tem elaborado dispositivos legais que, tanto explicitam sua opção política pela construção de uma sociedade para todos, como orientam as políticas públicas e sua prática social. Desse modo, objetivou-se conhecer na Gerência de Educação Especial como os educandos com autismo são encaminhados para as salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus. O referencial teórico desta pesquisa baseou-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que normatiza as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. A metodologia adotada neste estudo foi de cunho qualitativo e pesquisa bibliográfica documental. Os resultados basearam-se na análise dos marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verificando a orientação oficial referente às salas de recursos multifuncionais. Neste contexto, constatou-se que os documentos oficiais nacionais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de normatizarem o atendimento educacional especializado, não fazem menção ao encaminhamento às salas de recursos. Em âmbito municipal, somente a Resolução nº 010/CME/2011 que institui procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. E o único documento oficial que normatiza e orienta o AEE no Projeto Político-Pedagógico é a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Não foi encontrado documento com a mesma finalidade da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão Escolar; Salas de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

Education has a theoretical construct and cool, which has undergone significant advances that permeate from its rules by its intervention in the processes of inclusion. Brazilian society has drafted provisions that both explicit policy option for building a society for all, and guide public policy and social practice. Thus, it was aimed to meet the Management of Special Education as learners with autism are sent to the resource rooms in multifunctional Municipal Manaus. The theoretical framework of this research was based on the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, Program Implementation Meeting Resources Multifunction established by MEC / SEESP by Ministerial Decree No. 13/2007 and Resolution CNE / CEB No. 4/2009 which regulates the Operational Guidelines for the Care Specialized Education in Basic Education. The methodology used in this study was a qualitative and documentary literature. The results were based on analysis of landmarks Political-Legal Special Education in the Perspective of Inclusive Education, verifying the official guidance regarding multifunctional resource rooms. In this context, it was found that the official documents as the national Constitution, the Law of Guidelines and Bases, the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, despite the standardize specialized schooling, do not mention the referral to the rooms resources. At the municipal level, only the Resolution nº. 010/CME/2011 establishing procedures and guidelines for Special Education in the Perspective of Inclusive Education System in Municipal School of Manaus. And the only official document that regulates and guides the AEE in Political-Pedagogical Project is the CNE / CEB No. 4/2009. Document was not found with the same purpose of the Municipal Education.

Keywords: Autism; School Inclusion; Multifunctional Resource Rooms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Relação de escolas para a quantidade de salas de recursos multifuncionais.....	24
Ilustração 2 – Relação de salas de recursos multifuncionais para a quantidade de alunos matriculados	24
Ilustração 3 – Relação de escolas municipais para a quantidade de alunos matriculados com diagnóstico de autismo.....	25
Tabela 1 – Número de salas de recursos multifuncionais no Brasil.....	25

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CID-10 – Classificação Internacional de Doenças
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM IV – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. AUTISMO	12
3. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	15
4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	18
5. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA	21
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	24
6.1. ORIENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	27
6.2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	28
7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	29
8. CRONOGRAMA.....	30
9. REFERÊNCIAS.....	31

1. INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, no período de agosto de 2012 a julho de 2013 e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Sendo a renovação do projeto de Iniciação Científica, intitulado “Política Educacional Inclusiva: o atendimento da criança autista em salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus”. Esta investigação vincula-se ao projeto “Educação Especial: cidadania, diversidade e educação inclusiva”, aprovado pelo Programa Nacional de Apoio à Educação Especial – PROESP, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A Educação, enquanto área que se responsabiliza pelo acesso e apropriação dos saberes sistematizados, possui um constructo teórico e legal, que tem passado por significativos avanços, que permeiam desde sua regulamentação até sua intervenção nos processos de inclusão (MATOS, 2008).

No Brasil, políticas públicas vêm sendo definidas e se tem criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos.

Serra (2008) nos lembra que a educação de uma criança com autismo representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da Educação. A singularidade e, ao mesmo tempo, a diversidade de conceitos sobre a síndrome nos faz percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que podemos esperar efetivamente de nossas intervenções. Porém, apesar das dificuldades, Mello (2004) defende que uma educação voltada para as crianças com autismo é uma das maiores ferramentas para ajudar estas em seu desenvolvimento.

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

E como objetivos específicos: (1) Analisar nos Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a orientação oficial de encaminhamento dos alunos com autismo para as salas de recursos multifuncionais das redes de ensino; (2) Identificar nos documentos do registro oficial da Secretaria Municipal de Educação os procedimentos de encaminhamento das crianças com autismo para as salas de recursos multifuncionais; (3) Averiguar nos documentos da Gerência de Educação Especial da SEMED as orientações teórico-metodológicas da educação inclusiva nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas regulares.

Quanto à metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa. Para a elaboração deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica documental. Desse modo, não foi necessário o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas para apreciação e aprovação por não envolver seres humanos

Este relatório foi dividido em três capítulos. O primeiro aborda algumas características do autismo e transtornos globais do desenvolvimento; o segundo capítulo trata das salas de recursos multifuncionais, seus aspectos e objetivos; e o terceiro discute o Projeto Político-Pedagógico e sua institucionalização para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Depois de apresentado o desenvolvimento do referencial teórico, mostra-se os procedimentos metodológicos adotados na investigação e os resultados alcançados. Por fim, são apresentadas as conclusões e recomendações deste estudo.

2. AUTISMO

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

Em 1949, Kanner passou a classificar esta condição como uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce. Este quadro apresentaria como principais características a dificuldade de contato com pessoas, ligação especial com objetos, alteração na linguagem que tem como consequência dificuldades no contato e na comunicação interpessoal.

Atualmente, dois dos mais conceituados manuais de diagnóstico, o CID-10 (*Classificação Internacional de Doenças*) e o DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) fazem referência ao autismo (SUPLINO, 2007). O DSM IV denomina Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e o CID-10 nomeia Transtorno Global do Desenvolvimento, não apresentando, contudo divergências significativas em decorrência da utilização diferenciada de termos.

Suplino (2007) ainda destaca:

O DSM IV assevera que tais transtornos caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipado, enquanto o CID 10 afirma que os mesmos são caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ambos os documentos se referem aos primeiros anos de vida como sendo o período no qual esses transtornos se manifestam (SUPLINO, 2007, p. 29).

Na mesma perspectiva, Assumpção Jr (2002) coloca que o autismo caracteriza-se por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento.

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

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

De acordo com Rivière (2004), o autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização. Os sistemas homogêneos e os modelos pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de atender às necessidades das crianças cujo modo de desenvolvimento se afasta mais do “modelo padrão de desenvolvimento humano”.

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

Porém, apesar das dificuldades, Mello (2004, p.79) defende que, “a educação é uma das maiores ferramentas para ajudar uma criança autista em seu desenvolvimento, para não dizer até que é a maior delas”.

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

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999 apud CAMARGO, 2007) referem que, diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do autismo, ela pode beneficiar-se das experiências sociais.

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

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

Quanto à aprendizagem, Lago (2007) coloca que:

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

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

Nessa mesma linha, Gomes (2007) destaca:

Os estudos também sugerem que autistas aprendem, desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados. Desta forma, o conjunto de dados que se tem a respeito dos aspectos da aprendizagem de pessoas com autismo sugere a necessidade de adequação dos procedimentos de ensino às características do transtorno (GOMES, 2007, p. 15).

Desta forma, a escola denominada inclusiva constitui-se, primordialmente, no lugar em que todos têm oportunidade de aprender, de acordo com as habilidades, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um.

3. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (MEC, 2010).

Alves (2006) ressalta:

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

O Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas salas de recursos multifuncionais tem por objetivo proporcionar às crianças um trabalho complementar específico, para que possam superar e/ou compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades.

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

Conforme o Decreto nº 7611/2011, art. 3º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

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

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999 apud CAMARGO, 2007) referem que, diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do autismo, ela pode beneficiar-se das experiências sociais.

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

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

Nessa mesma linha, Gomes (2007) destaca:

Os estudos também sugerem que autistas aprendem, desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados. Desta forma, o conjunto de dados que se tem a respeito dos aspectos da aprendizagem de pessoas com autismo sugere a necessidade de adequação dos procedimentos de ensino às características do transtorno (GOMES, 2007, p. 15).

Portanto, para a concretização desta aprendizagem faz-se necessário as salas de recursos multifuncionais, com seus recursos didáticos e pedagógicos, a fim de diminuir as barreiras impostas por este transtorno.

4. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

De acordo com Vasconcellos (2004), o Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Nessa perspectiva, Veiga (1995) coloca que o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O processo de inclusão educacional exige mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo e o rompimento com atitudes discriminatórias que têm impedido o acesso de determinados alunos às classes comuns do Ensino Regular. A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos.

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

Veiga (1995) afirma que a abordagem do projeto político-pedagógico tem como um de seus princípios, que deverão nortear a escola democrática,

pública e gratuita, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

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

Fávero et al (2007) enfatizam:

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

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

A Declaração de Salamanca (1994) concebe o desafio da escola inclusiva como o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, na qual a educação ocorra de maneira efetiva (SERRA, 2008). O governo compromete-se a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa que as escolas públicas devem ser planejadas, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do alunado.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão:

Na perspectiva da educação inclusão, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos (MEC, 2008).

O Decreto nº 7611/2011 também coloca em seu art. 2º, parágrafo 2º que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, Marchesi (2004) afirma que é preciso haver um currículo comum para todos os alunos, que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos. Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é apenas um currículo que oferece a cada um deles aquilo de que necessita de acordo com suas possibilidades. É um currículo que se oferece a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir a sensibilidade para as diferenças que há na escola. A educação para a diversidade deve estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar.

5. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

A educação é um fenômeno humano mutável através do tempo. Isso significa que a educação é um objeto dinâmico, em construção, portador de finalidade e perspectivas temporais, o qual torna complexo o seu conhecimento (FAZENDA, 2008).

Na busca da compreensão da realidade, empregamos a fundamentação baseada em Minayo (2011), como “o método é a concepção do caminho a ser seguido em uma determinada pesquisa científica”.

Sabe-se que a metodologia é muito importante no direcionamento da pesquisa. Outra questão interessante, exposta pelos metodólogos, refere-se ao fato de que não cabe ao pesquisador a escolha do método a seguir, e sim, o objeto da pesquisa é que se transforma em fator determinante para a seleção do tipo de pesquisa a ser efetivada, das técnicas a serem utilizadas na coleta de dados e nos procedimentos metodológicos necessários a consecução do mesmo.

Desta forma, a metodologia abordada neste estudo foi de cunho qualitativo o qual “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p.21).

O projeto de estudo cuja temática versa acerca do encaminhamento de alunos com autismo às salas de recursos multifuncionais foi abordado dentro da perspectiva histórico-crítica. Nesse contexto, a autora explica que:

A abordagem da dialética [...] se propõe a observar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A dialética pensa a relação da qualidade como uma das qualidades dos fatos e dos fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. (MINAYO et al, 2011, p. 24-25)

O método científico compreende a lógica geral, tácita ou explicitamente empregada para apreciar o mérito da pesquisa, o processo de reflexão que vai

do abstrato ao concreto para se apossar deste e apresentá-lo como concreto pensado.

O método dialético possibilita definir a Pedagogia como ciência autônoma, pois leva à compreensão do fenômeno da educação em seu movimento e em sua complexidade e permite, também, compreender a Pedagogia como um campo de estudo concreto da realidade educacional.

Para a elaboração deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica documental, já que as fontes foram documentos impressos de órgãos públicos. Igualmente, Gil faz a distinção:

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (GIL, 2002, p. 46)

A pesquisa bibliográfica documental é importante porque viabiliza ao pesquisador um processo de recriação, ou seja, uma possibilidade de reordenação de ideias produzidas e estabelecidas por outros pesquisadores. Desse modo, não foi necessário o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas para apreciação e aprovação por não envolver seres humanos.

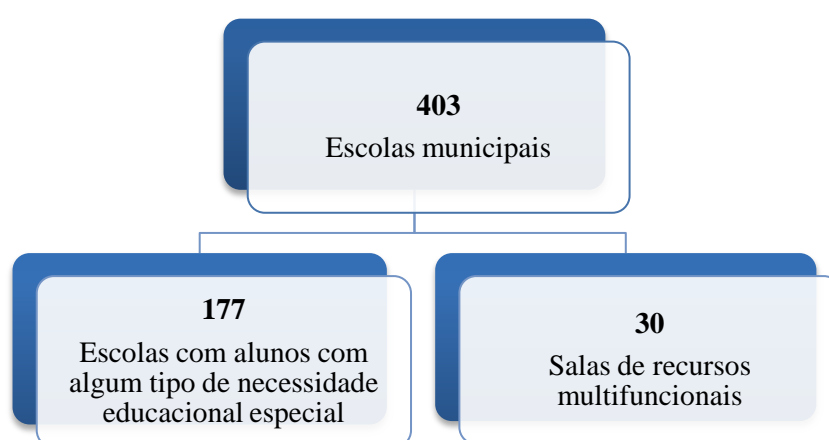
No primeiro momento, analisou-se os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscando a orientação oficial de encaminhamento dos alunos com autismo para as salas de recursos multifuncionais das redes de ensino. Para isto, utilizamos a internet como aliada, recorreremos ao site do MEC e do Planalto para fazer *download* das legislações e documentos nacionais e internacionais referente às salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares.

No segundo e terceiro momento, identificamos nos documentos, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Gerência de Educação Especial, os procedimentos de encaminhamento das crianças com autismo para as salas de recursos multifuncionais e as orientações teórico-metodológicas da educação inclusiva da SEMED nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas regulares.

No processo de análise de dados, definido por Gil (2002, p. 133) como “uma sequencia de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, os dados foram interpretados para, em seguida, contrastá-los com o referencial teórico. Foram realizadas leituras e fichamentos das obras e, em seguida, a redução dos dados que consiste no processo de seleção dos mesmos; categorização que consiste na organização dos dados e interpretação que possibilita a sua descrição.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

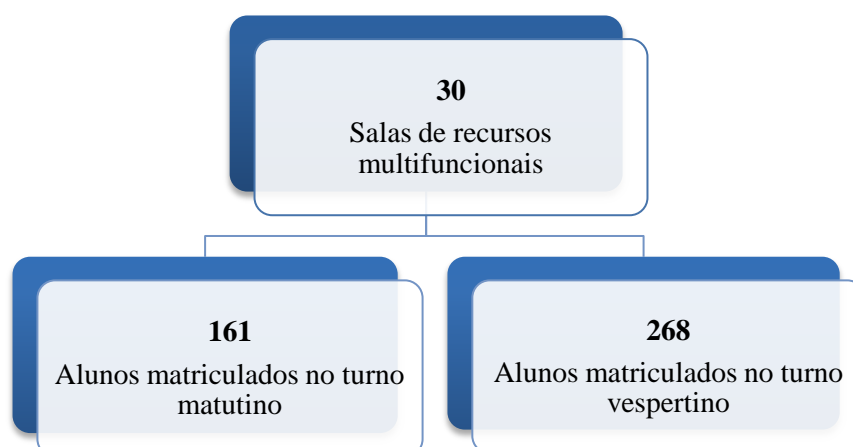
Neste estudo é avaliada a Rede Municipal de Manaus, onde há 403 escolas, incluindo o perímetro urbano e rodoviário e excluindo a área ribeirinha, de acordo com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Destas, 177 escolas possuem alunos matriculados com algum tipo de necessidade educacional especial. E de acordo com a Divisão de Informação e Estatística da SEMED, na Rede Municipal de Manaus há 30 salas de recursos multifuncionais.



Fonte: SEMED, 2011.

Ilustração 1 – Relação de escolas para a quantidade de salas de recursos multifuncionais.

Estão matriculados no turno matutino das salas de recursos multifuncionais 161 alunos, e no turno vespertino 268 alunos com algum tipo de necessidade educacional especial.



Fonte: SEMED, 2011.

Ilustração 2 – Relação de salas de recursos multifuncionais para a quantidade de alunos matriculados

De acordo com os dados da SEMED, a partir do censo escolar 2011, estão matriculados na Rede Municipal de Manaus 144 educandos com diagnóstico de autismo. Distribuídos em 65 escolas, incluindo Escola de Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA (Anos Iniciais).



Fonte: SEMED, 2011.

Ilustração 3 – Relação de escolas municipais para a quantidade de alunos matriculados com diagnóstico de autismo

De acordo com o senso do MEC, através do Painel de Controle do Ministério da Educação, há 71.801 salas de recursos multifuncionais em todo território nacional, incluindo Escolas Municipais e Estaduais.

Ano	Escola(s)	Sala(s) de recursos multifuncionais
2005	250	250
2006	376	376
2007	625	625
2008	4.299	4.300
2009	14.999	15.000
2010	3.750	3.750
2011	14.431	15.000
2012	13.500	13.500
2013	19.000	19.000
Total Geral	41.481	71.801

Fonte: MEC/SECADI, 2013.

Tabela 1 – Número de salas de recursos multifuncionais no Brasil.

Na primeira fase da pesquisa referente ao aprofundamento teórico metodológico, analisou-se nos Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a orientação oficial de encaminhamento dos alunos com autismo para as salas de recursos multifuncionais das redes de ensino.

Os documentos analisados revelam que as atuais diretrizes para o atendimento educacional especializado não contemplam o encaminhamento dos educandos com autismo às salas de recursos. Percebemos que não há uma diretriz oficial nos documentos avaliados que guie estes educandos até as salas de recursos multifuncionais. Abaixo, estão elencados alguns resultados da análise dos documentos estudados:

- Constituição Federal (1998): O art. 206 contempla no inciso I a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Contudo, não aponta direcionamento algum acerca do encaminhamento dos educandos com autismo e outras necessidades educacionais especiais às salas de recursos multifuncionais;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): A LDB preconiza no Art. 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. E estabelece no Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Além de oferecer somente o capítulo V para a Educação Especial, a LDB não em nenhum artigo, inciso ou parágrafo o encaminhamento;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): objetiva a oferta do atendimento educacional especializado e orienta a formação inicial e continuada dos professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Porém, não está contemplada nesta política nenhuma orientação quanto ao encaminhamento desses educandos.

- Resolução do CNE/CEB nº 4/2009: O art. 4º, inciso II delimita o autista como público-alvo do atendimento educacional especializado, no contexto dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Incluem-se nessa definição também alunos com síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

6.1. Orientação para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Educação

No segundo momento, analisou-se a Resolução Nº 010/CME/2011 do Conselho Municipal de Educação que institui os procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, em consonância com as determinações da LDB nº. 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. De acordo com seu art. 12, os encaminhamentos que se fizerem necessários para identificação dos alunos com deficiência deverão ser realizados pelas escolas, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, que efetivarão a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, considerando os seguintes critérios:

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

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

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

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

De tal modo, é feita uma avaliação psicopedagógica com o aluno pelo Conselho Municipal de Educação para, em seguida, ser encaminhado para as salas de recursos multifuncionais.

6.2. Projeto Político-Pedagógico

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

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

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de

escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento.

Neste contexto, o único documento oficial que normatiza e orienta o Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político-Pedagógico é a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Não foi encontrado documento com a mesma finalidade da Secretaria Municipal de Educação.

7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No decorrer deste estudo, observou-se que, as Leis, Decretos e Resoluções que instituem a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado visam a oferta e a garantia do ensino para todos, promovendo a efetivação da inclusão.

Igualmente, o Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos (MEC, 2004).

Assim sendo, apesar de todas as normatizações, o encaminhamento dos educandos às salas de recursos multifuncionais ainda é muito limitado, encontrado em poucas legislações, visto que a ampliação destas políticas, impulsionaria as mudanças das práticas educacionais.

9. REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

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

_____. MEC. **Salas de recursos multifuncionais**. Painel de Controle do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/secid/2>>. Acesso em: 02 de ago. 2013.

_____. MEC/SEESP. **Educação Inclusiva**: fundamentação filosófica. Brasília: 2004.

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

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**, de 02 de outubro de 2009. Brasília: Edições Câmara, 2009.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: um estudo de caso comparativo. 2007. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007.

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

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

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

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

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

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

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, 2010.

MANAUS. **Resolução nº 010/CME/2011**. Aprovada em 28.07.2011. Institui os procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus. Ano XII. Edição 2809.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (coord.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (coord.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLE E.; SUKIENNIK P.B.; SALLE A. G.; ONÓFRIO, R. F.; ZUCHI, A. Autismo Infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGO Jr, Walter (coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002.

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

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

_____. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, RJ, 2007.

SHWARTZIMAN, José Salomão. Autismo e outros transtornos do espectro autista. **Revista Autismo**. São Paulo, ano1, n.0, p.6-7, set. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.