

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO
UNIVERSIDADE NO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO
POLO CEU CAMINHO DO MAR

Maria do Carmo Paulino dos Santos

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM SOBRE OS DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO DA CIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

São Paulo
2020

MARIA DO CARMO PAULINO DOS SANTOS

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM SOBRE OS DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO DA CIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia Interdisciplinar do Centro
Universitário São Camilo em parceria com a
Universidade do Centro Educacional Unificado –
UniCEU/Secretaria Municipal de Educação –
SME. Orientadoras Professora Ms. Gleidis
Roberta Guerra e Profa Dra. Suely Aparecida
Amaral.

São Paulo
2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Padre Inocente Radrizzani

Santos, Maria do Carmo Paulino dos

O transtorno do espectro autista-TEA na educação inclusiva: uma abordagem sobre os desafios e perspectivas do currículo da cidade na formação docente / Maria do Carmo Paulino dos Santos. -- São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2020.

46 p.

Orientação de Gleidis Guerra e Suely Aparecida Amaral.

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (Graduação), Centro Universitário São Camilo – UNICEU Caminhos do Mar, 2020.

1. Educação inclusiva 2. Transtorno Espectro Autista 3. Formação de Professores I. Guerra, Gleidis II. Amaral, Suely Aparecida III. Centro Universitário São Camilo IV. Título

CDD: 371

Dedicatória

Dedico este trabalho às crianças autistas, em especial às crianças autistas bolivianas que passam a maior parte de suas infâncias no labor insalubre das oficinas de costuras. Fazendo-me sentir novamente atravessada pela a insustentabilidade da Moda...

Agradecimentos

Agradeço de coração a todos aqueles
que diretamente ou indiretamente fizeram parte desta conquista.

Agradeço a Deus pela vida, saúde e coragem para chegar até aqui. Muito obrigado!

Agradeço à minha família e em especial à minha mãe Aparecida Paulino dos Santos, minha
inspiração, minha fortaleza, minha matriarca e rainha. Muito obrigado!

Agradeço ao Fernando Haddad por ter assinado esse projeto UniCEU,
que é a Universidade no Centro Educacional Unificado, que é a Universidade na e para a
Periferia da cidade de São Paulo, fazendo a diferença e promovendo a inclusão,
a qual EU faço parte com muito orgulho. Valeu Haddad #Sim! \o/

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação
por ter mantido a nossa bolsa até o final deste curso.
Sem esse apoio e investimento, não teria concluído esse curso. Muito obrigado!

Agradeço ao Centro Universitário São Camilo
por esse curso belíssimo em Pedagogia, muito obrigado.

Agradeço às queridas orientadoras:
Professora Ms. Gleidis Roberta Guerra
Professora Dra. Suely Aparecida Amaral
Muito obrigada amadas!

Agradeço às coordenadoras:
Profa. Luciane Pedro, Profa Mônica, Profa Mari Medeiros, Profa Deborah

Agradeço de coração às professoras e tutoras,
sem essa equipe jamais chegaríamos até aqui!!

Profa Dra. Elisa Vieira,
Profa Dra. Taniya Mara Ribeiro,
Profa. Dra. Silmara de Campos,
Profa. Eleandra Aparecida Lelli,
Profa Ms. Talita Pereira da Silva,
Profa Ms. Cícera Batista da Silva,
Profa Dra. Dalva de Souza Franco,
Profa Dra. Cláudia Lopes da Silva,
Profa. Wanuza Rodrigues da Silva,
Profa Ms. Camila Rezende Alba Cuadrado Proença.

Muito obrigada! Levarei todas em meu coração...

Resumo

Esta pesquisa nasce de inquietações vivenciadas durante o curso de Pedagogia, a partir de reflexões sobre o fazer docente em sala de aula, quando se tem entre os demais alunos, um aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Ao observar esse fazer docente nos estágios, não encontramos uma prática pedagógica que contemplasse a inclusão de todos, conforme estudamos neste curso. Percebemos que algumas professoras não tinham paciência com o aluno deficiente, nem empatia, além de demonstrar desconhecimento sobre o autismo. A partir destas evidências, nos propusemos a investigar o TEA na perspectiva da Educação Inclusiva e a Formação Docente para saber, como esses temas estão contemplados no Currículo da Cidade da Secretaria Municipal de Educação e na Formação de Professores da Rede Municipal de Educação. A metodologia utilizada é análise documental. Concluímos que mesmo com a lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo os direitos a educação entre outros. Sentimos ausência desta lei, entre os marcos legais que abarcam o Currículo da Cidade de 2017 e o revisado de 2018. Verificamos que o Currículo da Cidade apresenta uma vasta fundamentação teórica sobre os temas que o balizam: Educação Integral, a Educação Inclusiva e o conceito de Equidade. Porém, na prática, observamos que no processo de realização da pesquisa que fundamentou a Matriz de Saberes, onde 43.655 estudantes, responderam um questionário contendo 6 questões de múltipla escolha. Esse questionário, não abordou o tema da inclusão. Nenhuma das alternativas, apresentada aos estudantes, foi aproveitada para provocar uma reflexão a respeito da pessoa com deficiência, seja ela física, visual ou motora. Nem a respeito da acessibilidade da PcD dentro dos espaços escolares. E nem em relação as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista – TEA. Educação Inclusiva. Formação Docente. Currículo da Cidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	12
1.1 O que diz a Lei 12.764/2012.....	14
1.2 A Educação Especial	17
1.3 A Educação Inclusiva.....	18
1.4 O TEA na perspectiva da Educação Inclusiva.....	19
2. TEORIAS SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE....	21
2.1 Formação Docente.....	23
2.2 Metodologia: análise documental.....	24
3. MATERIAS E MÉTODOS.....	25
3.1 Currículo da Cidade.....	25
3.2 Análise sobre o Currículo da Cidade	26
3.2.1 Conceitos de Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.....	26
3.2.2 Concepções.....	28
3.2.3 Os Marcos Legais.....	29
3.2.4 A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.....	30
3.2.5 Como foi construído a Matriz de Saberes.....	31
3.2.6 Princípios da Matriz de Saberes.....	34
3.3 Agenda 2030 e o Currículo da Cidade.....	34
3.4 Organização do Currículo da Cidade.....	36
3.4.1 Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade.....	37
3.4.2 Eixos.....	38
3.4.3 Implantação do Currículo da Cidade.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de conclusão de curso, emerge de reflexões sobre o fazer docente, quando se tem um (a) aluno (a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre os demais alunos. O interesse por este tema, nasce de inquietações vivenciadas durante o curso de Pedagogia.

A primeira inquietação em relação ao TEA foi surgindo nas aulas presenciais no curso de Pedagogia do Polo CEU Caminho do Mar, quando o assunto era a Educação Inclusiva. Esse tema provocou debates intensos a partir das realidades vivenciadas pelos colegas nas escolas em que trabalhavam. No geral, estudamos um pouco de cada síndrome. Entretanto, fomos percebendo que o assunto de que mais se falava durante as aulas era de alunos com o Transtorno do Espectro Autista. A respeito disto, os colegas comentavam sobre a atuação dos docentes. Narravam o que presenciavam, faziam muitas críticas ao perceberem a negligência de alguns professores em sala de aula, quando não se importavam em adequar o conteúdo para atender o aluno com deficiência; ou quando não demonstravam empatia por estes alunos; ou quando não demonstravam conhecimento sobre o TEA; ou quando não desenvolviam práticas pedagógicas inclusivas que visasse a inclusão de todos os alunos. Enfim, surgiram muitos questionamentos, e como sempre observamos que a teoria estaria distante da prática pedagógica. E isso nos motivou a estudar mais sobre este tema e os processos de ensino que o abarca.

A segunda inquietação surgiu nos estágios do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil, ao percebemos nas escolas da região Vila Maria e Vila Guilherme, as crianças que apresentaram o comportamento com TEA, eram filhos de imigrantes bolivianos que residem no território da zona norte de São Paulo.

Um dia, foi possível conversar com a professora Z., polivalente – responsável pela turma do 4º ano C, a respeito de sua aluna boliviana. Segundo Z., essa aluna, apresentava os sintomas do TEA, mas ainda não tinha o laudo médico. A professora relatou que essa aluna estava muito prejudicada, porque faltava muito na escola e quando vinha passava muito tempo dormindo, sem conseguir fazer nada, não conseguia acompanhar a turma, e não estava alfabetizada. Disse perceber que parece que a aluna ajudava os pais em casa em serviços de costura. Ela notava que em muitas vezes, essa aluna vinha para a escola com as mãos e unhas manchadas com tingimentos escuros dos tecidos, parecendo tintura de calça jeans. E que por isso, já fazia um tempo que ela, enquanto professora, vinha querendo conversar com os pais desta aluna. Z., mandava recado, colado no caderno e eles – os pais, não assinavam e não vinham na escola. Estagiando, observamos que essa aluna apresentava muitas dificuldades, não lia e nem escrevia nada. Às vezes fazia algumas garatujas e ficava parada olhando para o nada, dormia na carteira

a maior parte do tempo, além de faltar muito nas aulas. Esse caso, a professora acabou levando para a reunião do Conselho de Classe e juntos com a coordenação e outros professores, a escola acionou o Conselho Tutelar.

Neste território da zona norte, existem muitas oficinas de costuras, onde trabalham famílias bolivianas. No vídeo documentário “Conheça as vítimas do trabalho escravo em Confeção” (DOMINGO ESPETACULAR, 2017), eles narram o cotidiano dentro destas oficinas de costura, o quanto são insalubres e precárias, praticam exploração de mão de obra e trabalho escravo e no vídeo há um mapeamento das regiões mais críticas onde existem essas oficinas, e essa região da zona norte de São Paulo, infelizmente é uma delas. Essa exploração de mão obra é degradante, atinge em grande maioria, imigrantes bolivianos que vem para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Esses alunos, filhos de bolivianos, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I, convivem com essa realidade, e nos faz questionar até que ponto esse problema afeta ou vem afetando o desenvolvimento cognitivo destas crianças e qual a sua relação com o TEA? E como essa situação impacta no processo de aprendizagem dessas crianças dentro do ambiente escolar? Bem, foram essas inquietações que nos motivaram a estudar o TEA.

No sétimo semestre deste curso reafirmamos a relevância deste interesse, ao fazer o estágio do projeto Aprender Sem Limites do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI da Secretaria Municipal de Educação. Neste estágio, nos deparamos com outros alunos com o TEA. Entre os quais, um aluno do 4º ano, boliviano, que nos fez refletir – para além do que havíamos percebido da realidade social em que viviam as crianças das famílias bolivianas, que viviam da atividade de costura de roupas. Este aluno já vinha para a escola em condições de desigualdade social e, dentro da escola, permanecia na invisibilidade.

Ao acompanhá-lo na sala de aula, não encontramos uma prática pedagógica que contemplasse a inclusão de todos, tampouco alguma atividade elaborada para este aluno com TEA, que ficava na sala sem atividade escolar. No primeiro semestre deste estágio, houve uma troca maior de professor nesta turma, por diversos motivos – licença maternidade, licença médica, problemas pessoais, entre outros. Nestas substituições, percebemos que algumas professoras não tinham paciência com este aluno, nem empatia, nem uma didática inclusiva, e nem conhecimento sobre o TEA.

Para não engrossarmos essa fila do desconhecimento, nos propusemos a pesquisar sobre o TEA e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste caso, nos debruçamos sobre o Currículo da Cidade da Secretaria Municipal de Educação, a fim de compreendemos as abordagens sobre o TEA e a formação continuada de professores da Rede

Municipal de Ensino na cidade de São Paulo.

O primeiro contato com o Currículo da Cidade aconteceu no estágio obrigatório em 2019 na EMEF Shirley Guio, situada na zona norte de São Paulo. Ganhamos alguns exemplares da coordenadora pedagógica, ao participar de algumas horas da Jornada Especial Integral de Formação - JEIF. Esse material circula diariamente nas mãos dos professores e das professoras da rede municipal de ensino. Ele é uma espécie de referência das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com os alunos em cada fase escolar.

Ao lermos o Currículo da Cidade, percebemos que o Alexandre Alves Schneider, Secretário Municipal de Educação, escreve uma carta delicada e sensível aos educadores da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, expressando sua visão sobre a relevância do Currículo da Cidade, como uma ferramenta de apoio norteador ao fazer docente. Dizendo que esse fazer não se bastaria sem a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino. Schneider ressalta que o documento também contemplava os objetivos essenciais que visa o desenvolvimento integral dos estudantes, o fortalecimento de políticas públicas de equidade para com a educação inclusiva, garantindo assim, os direitos de aprendizagem aos estudantes das escolas municipais, respeitando suas realidades geográficas, socioeconômica, cultural e étnico-racial (SÃO PAULO, 2019).

Portanto, definimos neste projeto, que o objetivo geral é investigar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da Educação Inclusiva, para saber, como essa síndrome foi contemplada no Currículo da Cidade da Secretaria Municipal de Educação e na Formação de Professores da Rede Municipal de Educação.

A partir deste recorte, estabelecemos os objetivos específicos a serem mapeados, entre os quais são: a) entender o TEA na perspectiva da Educação Inclusiva; b) verificar as abordagens sobre o TEA no Currículo da Cidade; c) fazer uma análise documental sobre o Currículo da Cidade para saber como ele contempla o TEA e a Formação Docente.

Definimos como metodologia uma análise documental a partir do documento o *Currículo da Cidade* da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Estruturamos esta monografia em três capítulos, sendo: o primeiro, *O Transtorno do Espectro Autista*, que apresenta informações sobre o que vem a ser esta síndrome – história e reflexões de pesquisadores deste tema e, os subcapítulo: *O que diz a Lei 12.764/2012*, que aborda a lei, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); *A Educação Especial*, versa sobre o que é essa modalidade educacional; *A Educação Inclusiva*; e o *TEA na perspectiva da Educação Inclusiva* – que apresenta uma abordagem pedagógica para os professores antes do Currículo da Cidade.

O segundo capítulo, *Teorias sobre Currículo e Formação Docente* apresenta uma breve revisão de literatura sobre estes temas, onde procuramos ampliar o nosso olhar, na busca dos objetivos propostos. E no seu último subcapítulo, a *Metodologia: análise documental*.

O terceiro capítulo, *Materiais e Métodos* apresenta a análise do Currículo da Cidade dividida em subcapítulos. Procuramos em *Currículo da Cidade*, o que vem a ser esse material, como ele foi concebido, planejado e elaborado. Com isso as etapas desta análise foram surgindo, conforme organizamos no sumário, abrimos os subcapítulos e os demais para contemplar uma análise mais ampla do conteúdo.

1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo utilizado para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é recente, antes, essa síndrome era denominada como Transtornos Globais do Desenvolvimento, adotada no DSM-IV-TR (APA, 2003). Esse novo nome foi publicado na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria - *American Psychiatric Association* – APA em 2013. E, conforme os critérios diagnósticos do DSM-5, as primeiras manifestações do TEA devem aparecer antes dos 36 meses de idade de uma criança (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Segundo Zanon, Backes e Bosa (2014) o TEA é entendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias¹ múltiplas que combina fatores genéticos e ambientais. Fernandes (1993) fala que a etiologia estuda os usos, costumes e características dos seres humanos, bem como sua adaptação ao ambiente. Na medicina o sentido da palavra etiologia, se refere ao estudo das causas das doenças, a origem de um fenômeno patológico.

Segundo Fernandes (1993), o autismo significa o estado mental patológico, em que o indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo, alheando-se do mundo exterior. O psiquiatra suíço Eugene Bleuler foi um dos primeiros pesquisadores a usar a palavra ‘autismo’ em suas pesquisas, isso por volta de 1911. Em seus estudos, Bleuler se referia a este termo, para denominar o que entendia como “fuga da realidade e o retraimento interno dos pacientes com esquizofrenia” (CUNHA, 2012, p. 20). Porém, foi o psiquiatra austríaco Léo Kanner, em 1943, o primeiro a dar publicidade ao termo autismo, por meio de suas pesquisas, onde observou um grupo de crianças, e ao final destes estudos, denominou-as de autistas. A partir deste termo, Kanner explorou de três maneiras para se referir: “transtorno autista, autismo na infância e autismo infantil” (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Em seu estudo, Kanner observou onze crianças e relatou que elas eram portadoras do que denominava como ‘um distúrbio inato do contato afetivo’- uma característica que estas crianças apresentavam, por não ter o interesse habitual em outras pessoas, e nem no contato com o ambiente social. Os pesquisadores Volkmar e Wiesner (2019) relatam que mesmo tendo como referência os estudos de Kanner, neste campo científico, houve outros pesquisadores que divergiram destes conceitos, e um deles foi Bleuler. No artigo sobre Autismo, Barbosa (2014) aponta pela visão de outros estudiosos, algumas divergências entre Kanner e Bleuler, em meados do século XX:

¹ “Etiologia, s. f. Tratado dos usos, costumes e caracteres humanos; estuda da adaptação dos seres vivos às condições do ambiente. Do gr. *ethos* + *logos*” (FERNANDES, 1993).

Em 1956 [...] na mesma época, o psiquiatra Eugene Bleuler, que também estudou o autismo, contrariou um dos aspectos estabelecidos por Léo Kanner, dividindo a opinião da comunidade científica. Kanner declarou que todos os indivíduos com o transtorno do autismo não possuíam aptidão para o relacionamento social nem para reagir perante situações da vida. Nessa concepção, o autista não teria imaginação. Ao contrário, Bleuler afirmou que os mesmos indivíduos sofriam com a ausência da realidade, pois penetravam em seu mundo particular, ignorando o seu redor. O autista mergulharia no seu interior, em sua própria e fecunda imaginação (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 19 apud BARBOSA, 2014).

Essas divergências contribuíram para o aprofundamento destas investigações. E, esse breve recorte ilustra que as pesquisas sobre o autismo não são estanques, e como toda pesquisa, esse assunto, também sofre mutações, refutações, aprimoramentos e reflexões.

Voltando às pesquisas de Kanner, ele fez uma descrição cuidadosa e detalhada dos comportamentos incomuns que existiam entre os sujeitos – crianças autistas – de sua pesquisa, e definiu que estas demonstravam resistência a mudanças – referentes a comportamentos motores repetitivos – estereotípias -, e as identificou como portadoras de hábitos insistentes nas mesmas coisas. O que Kanner chamava de movimentos estereotipados seria o balançar do corpo, andar nas pontas dos pés, balançar ou sacudir as mãos. Ele acreditava que esse comportamento estaria condicionando estas crianças, a repetir as mesmas manias. Sendo assim, para diagnosticar o autismo, Kanner considerava dois aspectos básicos: primeiro era o isolamento social e o segundo, os comportamentos anormais e a insistência nas mesmas coisas (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Uma outra observação levantada por Kanner era a respeito da linguagem destas crianças que ficaria comprometida, não se desenvolveria, e elas não conseguiriam dar a entonação adequada na fala. E que por isso, quando se expressavam por meio da fala, poderiam apresentar a ecolalia – “doença nervosa em que o doente repete palavras ou frases que ele ouviu ou que ele próprio pronunciou” (FERNANDES, 1993).

Em relação ao intelecto – capacidade de compreender -, Kanner dizia que as crianças autistas possuíam uma inteligência acima do normal, porém, esse aspecto não foi comprovado. Pesquisas apontaram que dentro de investigação sobre a grau de inteligência (Quociente de Inteligência - QI), existem sim alguns autistas que são inteligentes para uma determinada área e ou habilidades, porém estes representam apenas 10% de um todo pesquisado. E que no geral os autistas possuem uma deficiência intelectual, abaixo de 70%. Entre os autistas que estão na faixa dos 10%, esses são considerados os que tem altas habilidades incomuns para desenhar, tocar um instrumento, memorizar coisas, fazer cálculos matemáticos rápidos. Essas habilidades são isoladas, portanto, não são todos os autistas que apresentam estas características. Um

exemplo de autista com altas habilidades para desenhar é o artista Stephen Wiltshire², que consegue reproduzir manualmente grandes paisagens urbanas – fazendo uma leitura visual da cidade por meio da ilustração (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

A questão da falta de vínculo parental que denominou o conceito ‘mãe-geladeira’- falta de carinho com a criança, como sendo uma das justificava para causa do autismo, também foi um outro ponto levantado por Kanner que acabou sendo deixado de lado. Outros cientistas falam que não existe evidências que sustentam essa hipótese. Mas que há sim, “evidências consideráveis que provam que o autismo é um transtorno com elevada base genética e de alterações na estrutura cerebral” e, portanto, intervenções educacionais e comportamentais estruturadas podem ajudar essas crianças a aprender (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Segundo Volkmar e Wiesner (2019), ao final da década de 1970 houve consenso entre os cientistas de que o autismo era caracterizado em um grupo específico de criança, que eram diferentes das crianças consideradas ‘normais’. E o que as diferenciaria em quatro fatores, seria: a) um déficit no desenvolvimento social; b) déficit na linguagem e na habilidade de comunicação; c) resistência a mudança, insistência as mesmas coisas, estereotípias – movimentos comportamentais repetitivos; d) e que esta síndrome se desenvolve no início dos primeiros anos de vida da criança.

A partir dos anos de 1980, esse conceito foi incluído na história da terceira edição das diretrizes diagnósticas do livro intitulado Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM - III – APA (VOLKMAR; WIESNER, 2019). E nas décadas seguintes, aprimoraram este conceito dentro da Associação Americana de Psiquiatria – APA, como descrevemos no início deste capítulo.

1.1. O que diz a Lei 12.764/2012

LEI nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

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

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com o transtorno do espectro

² <https://www.stephenwiltshire.co.uk/>

autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

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

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

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

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

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

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

IV – (VETADO);

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

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

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

VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

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

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

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

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

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

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

IV – o acesso:

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

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

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

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

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

Art. 6º (V E T A D O).

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

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

§ 2º (V E T A D O).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 27 de dezembro de 2012;
191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior

(BRASIL, 2012).

Essa lei surgiu de proposição de iniciativa popular em defesa da pessoa com o TEA. Este instrumento define o recorte a quem se destina no 1º parágrafo incisos I e II, quanto caracteriza essa síndrome. Ela protege e garante o direito desta pessoa ao acesso à Educação, a Assistência Social. Garante o acompanhamento de um profissional especializado durante a fase escolar. E ainda reforça que nenhum diretor poderá impedir a pessoa com TEA de estudar. Esses são direitos conquistados e que na prática devem permitir que esse sujeito usufrua plenamente da sua vida em sociedade.

1.2. A Educação Especial

A Educação Especial passou a ser pensada a partir da Declaração de Salamanca, um documento produzido pela Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Esta conferência foi realizada com o patrocínio da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Neste documento são analisadas as mudanças necessárias para favorecer a capacitação das escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que apresentam necessidades educacionais especiais (MEC, 2006).

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (MEC, 2006).

A Educação Especial como modalidade transversal surge nos principais marcos regulatórios da educação nacional, estando presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, Conselho Nacional da Educação – CNB/CB nº 4/2010, que estabelece na Seção II – Educação Especial:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, é parte [...] da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização dessa modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I – o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II – a oferta do atendimento educacional especializado;
- III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV – a participação da comunidade escolar;
- V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

(MANTOAN, 2015, p: 47 e 48)

1.3. A Educação Inclusiva

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) conceitualiza a Educação Inclusiva como uma ideia que se sustenta em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se construir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, verdadeiramente, para todos sem distinção.

Na perspectiva do Currículo da Cidade, a escola assume novos contornos e busca a internalização do conceito da diferença. Uma diferença semeadora, que distingue positivamente um sujeito do outro, valorizando assim suas identidades – aspectos sutis do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica culturalmente e insubstituível. Isso, para balizar a inserção da cultura inclusiva no ambiente escolar, a qual implica mudanças substanciais em seu cotidiano, para que possamos incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social (SÃO PAULO, 2019).

Neste contexto social, as relações interpessoais, em especial a relação entre o professor e o aluno. O exercício da empatia, da aceitação do outro, do respeito, da troca de saberes, seria um ponto importante a ser considerado na Educação Inclusiva.

Segundo Mantoan (2015), ter empatia pelo aluno com deficiência é fundamental para se pensar em uma nova maneira de ensinar, essa “perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós” (MANTOAN, 2015, p. 16).

E que há um novo paradigma do conhecimento que surge emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre os saberes que antes estavam isolados e separados, dando lugar aos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural, em redes cada vez mais complexas de relações, e que vem sendo impulsionadas pela velocidade das comunicações e informações. Essas novas conexões estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Diante disto, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E nem desconhecer que aprender implica ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômenos, à vida. E que expressar livremente os mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base de nossas origens, em nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2015).

Mantoan fala que a exclusão escolar se manifesta das mais diversas e perversas

maneiras, e que quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. E que a escola se democratizou, se abrindo para novos grupos sociais, mas não o fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. A escola ainda exclui aqueles que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, compreende que a democratização do conhecimento é a massificação do ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos. E que esse pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem inovar a escola. Pois, o ensino curricular das escolas, organizados em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. E que isto contraria, a evolução do conhecimento por recomposição, contextualização e integração de saberes (MANTOAN, 2015).

A pesquisadora Maria Teresa Eglér Mantoan, fala que os sistemas escolares estão organizados em um pensamento segregador, que recorta a realidade, que divide os alunos em normais e com deficiência, bem como as modalidades de ensino em regular e especial, e os professores em especialistas nesse e ou naquele assunto. E que a lógica deste sistema, é marcada por uma visão determinista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, e com isso se torna difícil romper com esse paradigma escolar, para dar o espaço que a inclusão requer (MANTOAN, 2015).

1.4. O TEA na perspectiva da Educação Inclusiva

No projeto Rede, encontramos uma orientação prática, simples e didática para os professores sobre o TEA na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo o Programa Incluir – Projeto Rede da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2012), o Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome que apresenta um conjunto de sinais e sintomas caracterizado por falta de interação social e de comunicação verbal e não verbal; maneira diferente de brincar; comportamento e movimentos repetitivos.

Entre essas características, temos: a linguagem do aluno com TEA é pobre ou quase nula, caso a criança venha desenvolver uma comunicação, em alguns casos, poderá existir a ecolalia – que é a repetição insistente de um fonema ou palavra; esse aluno, geralmente não faz contato social, não percebe o outro, não realiza o contato visual; eles passam a sofrer angústias intensas quando os hábitos rotineiros são quebrados; eles são indiferentes em relação aos sentimentos alheios; geralmente eles desenvolvem gestos repetitivos, como bater palmas, abanar as mãos, balançar a cabeça e tronco, girar objetos insistentemente (SÃO PAULO, 2012).

O Programa Incluir – Projeto Rede sugere sete recomendações para os docentes lidar com este aluno, desenvolver conteúdos didáticos e a ajudar um aluno que possivelmente apresenta as características do TEA, as quais são:

Quadro 1 – Recomendações do Programa Incluir – Projeto Rede

1. É importante aceitar o diagnóstico e começar a agir imediatamente, pois quanto antes se inicia os tratamentos, melhor. Intervenção precoce é sempre um indicador de bom prognóstico.
2. Não existe comparação de que o autismo acontece por problemas emocionais, por ausência dos pais ou maus tratos.
3. Socializar-se: manter contato visual, manifestar interesse por objetos e pelo ambiente, aceitar contato físico.
4. Comunicar-se: responder e imitar gestos, atender comandos simples, reconhecer e apontar objetos e figuras, emitir palavras isoladas, dizer seu próprio nome.
5. Cuidar-se: alimentar-se e vestir-se sozinho, mastigar e engolir corretamente, fazer uso do banheiro adequadamente.
6. Estimular: procurar objetos que estejam fora da sua linha de visão, trabalhar semelhanças e diferenças, partes e o todo em objetos folhear livros e revistas, montar e desmontar brinquedos, gravuras e desenho, escrever o nome.
7. Realizar atividades motoras: arremessar objetos, dar pontapés numa bola, por exemplo, dominar os movimentos e a coordenação dos membros alternadamente, dançar e /ou cantar, realizar movimentos coordenados de mãos e dedos.

Fonte: SÃO PAULO (2012, p. 61)

Esse projeto Incluir, pareceu-nos dialogar de maneira bem simples, diretamente com o educador. Neste material há um recorte explicativo diversas síndromes, bem como sugestões práticas de como lidar com estas complexidades no dia a dia.

2. TEORIAS SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Moreira e Tadeu (2013), as teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinados aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade. Portanto, o currículo corresponde, tanto as questões de conhecimento, bem como as questões de identidade. As teorias de currículos, têm sido classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais preocupam-se com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas.

As teorias críticas surgem a partir de 1970, como uma reação às teorias tradicionais, e destacam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder, com isso, essa teoria não ignora o caráter político das práticas curriculares que consequentemente fazem a manutenção das desigualdades marcantes em nossa sociedade. E as teorias pós-críticas começam a surgir a partir da metade da década de 1990, desafiando a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências e abordando novos contextos e temáticas para as discussões sobre currículo, com as substituições de: poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social -, por cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagem (MOREIRA E TADEU, 2013)

Moreira e Tadeu (2013) reforçam que o Currículo é considerado um artefato social e cultural, isso significa que ele está inserido na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual. Destaca que o currículo não é neutro, ou seja, não é um elemento inocente – desinteressado do conhecimento social, sempre há uma intencionalidade. E frisa que o currículo está implicado em relações de poder, e por isso transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Este instrumento é um elemento transcendente e atemporal – apresentando uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, deixando de ser áreas meramente técnicas e ou voltadas para questões relativas ao porquê das formas de organização do conhecimento escolar, procedimentos e métodos, vejamos:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13).

Esses pesquisadores falam de como se estrutura o campo da análise crítica e de uma emergente abordagem sociológica do currículo. Destacam que foi nos Estados Unidos que este campo de estudo se originou e se desenvolveu. E a Inglaterra foi o primeiro país a eleger o currículo como foco central da Sociologia da Educação. As origens deste campo de estudo nos Estados Unidos se iniciam como uma especialização do conhecimento pedagógico, sendo alvo daqueles que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. Somente no final do século XIX e início do século XX, no Estados Unidos, que um grupo significativo de educadores se reuniram para tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares. A partir de então, inicia-se uma série de estudos e iniciativas que num breve espaço tempo, configurou em um novo campo de estudo (MOREIRA E TADEU, 2013).

Segundo Miguel Arroyo (2013), nas últimas décadas surgiram novos cenários que disputam a dinâmica social, reconfigurando assim as identidades e a cultura docente. Diversos movimentos avançam na luta por direitos. O movimento feminista e Lgbt lutam por igualdades de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombolas, do campo lutam por direito à terra, territórios, às igualdades, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades. Esses movimentos pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam para que entrem no território do conhecimento, suas experiências e saberes populares, exigindo que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos, passivos de memórias, histórias e culturas. E que para formar essa diversidade profissional, foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas, de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. E que tudo isso contribuiu para que o perfil do profissional educador e à docência se tornassem mais rico e diversificado (ARROYO, 2013).

Outras reflexões interessantes sobre tema, encontramos no artigo “Começando uma conversa sobre currículo” (GARCIA; MOREIRA, 2012), dos professores pesquisadores Regina Leite Garcia e Antônio Flavio Barbosa Moreira. Nesta conversa, eles falam que as teorizações que vem sendo elaboradas sobre as questões do currículo, destacando o tema central do campo do currículo, que é o conhecimento escolar. Segundo Moreira, as discussões sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. Que essas discussões precisam se renovarem, porque a escola vem apresentando dificuldade no quê, e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. E que os fracassos e as exclusões continuam a marcar a escola. E que essas teorizações que são produzidas por

meio de pesquisas não têm contribuído, como necessitam, para enriquecer a prática curricular no dia a dia nas salas de aula e nem promover mais aprendizagem. Com isso Moreira reforça que a teoria e a prática não acontecem como deveria acontecer (GARCIA; MOREIRA, 2012).

Neste diálogo, respondendo à provocação acima de Moreira, a professora Regina Leite Garcia apresenta a sua hipótese em relação ao enfraquecimento entre a teoria e prática, o qual, segundo ela, seria a desqualificação dos saberes como um exercício de poder. Garcia fala que, as pesquisas, as discussões e as teorizações que vêm sendo feitas na contemporaneidade, nos dão informações para que entendamos como de fato aconteceu essa ruptura entre a teoria e a prática, como que essas estruturas de poder, desqualificaram os saberes da prática, e por que que isso aconteceu. Ela explica que quando se desqualifica aquele que o ameaça, tira-se dele, ou pelo menos diminui-se, a possibilidade de ele ameaçar aquele que se sentir ameaçado. Portanto, o que foi acontecendo e que chegou à escola, segundo Garcia, “é que os saberes e fazeres da prática foram sendo desqualificados, os falares foram desqualificados, e todo um processo de produção de conhecimento foi sendo como que silenciado” (GARCIA; MOREIRA, 2012, p.10).

Este artigo “Começando uma conversa sobre currículo” (GARCIA; MOREIRA, 2012), apresenta uma realidade vivenciada entre Regina Leite Garcia e Antônio Flavio Barbosa Moreira, com isso, pudemos observar que, o exercício da reflexão sobre a ação prática docente em relação as complexidades do tema Currículo, bem como sua eficácia entre a teoria e a prática, estavam sendo dialogadas e aguçando a nossa reflexão sobre essas dificuldades. Esses questionamentos, reforçam a importância deste tema para posteriormente serem pensados a questão da formação docente e, a inclusão do aluno com deficiência.

2.1. Formação Docente

Segundo Prata (2008), as reflexões sobre a formação do professor reflexivo, surgiu na década de 1970 com Donald Schön, influenciado por John Dewey, ambos acreditavam na importância de se entrelaçar a relação entre teoria e prática, ou seja, os conhecimentos teóricos devem ser aplicados aos acontecimentos do cotidiano. Além destes, Prata cita também Zeichner e Contreras que teorizam o professor reflexivo de maneira mais abrangente, assinalando que essa reflexão não é uma atividade individual, porque pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, sendo assim não é neutra (PRATA, 2008).

Prata fala que no Brasil a formação de professores ganhou força com a chegada de algumas teorias como o professor reflexivo, crítico e pesquisador. A difusão do conceito de

professor reflexivo no Brasil aconteceu no início de 1990, com a divulgação do livro ‘Os professores e a sua formação’, coordenado pelo professor português António Nóvoa, e com a participação de um grupo de pesquisadores brasileiros no *I Congresso sobre a formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa*, realizado em Aveiro – Portugal, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão (PRATA, 2008).

2.2. Metodologia: análise documental

Definimos como metodologia para este trabalho, a análise documental, que segundo Kripka (2015), permite pesquisar livros, apostilas, vídeos, fotografias, acervos, bancos de dados, jornais, revistas eletrônicas, artigos, anais de congressos, entres outros. Para esta pesquisa, analisamos os documentos pedagógicos que integram o *Currículo da Cidade* da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Kripka et al (2015), a pesquisa documental se propõe a produzir novos conhecimentos, e assim criar formas de compreensão dos fenômenos. Esse método consiste num exercício amplo de investigar e examinar diversos materiais que não foram pesquisados. Havendo também a possibilidade de reexaminar um material pesquisado, através de uma outra perspectiva, buscando assim um outro viés, ou uma outra inquietação. As pesquisadoras, destacam que a técnica documental vale-se de documentos originais, e apontam que a Associação Brasileira de Normas Técnicas apresenta o termo documento como qualquer suporte que contenha informação registrada e que possa servir para consulta, estudo ou prova. Neste sentido seriam os manuscritos, os impressos, os registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações e independente do período decorrido desde a primeira publicação. Essas autoras, neste artigo, apresentam diversos autores que abordam este tema pesquisa documental por outros pontos de vistas. A partir deste hibridismo, compreendemos que por documento, podemos também considerar qualquer material que possa ser usado como fonte de informação, como por exemplo: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, discursos, roteiros de programa de rádio – de televisão – livros, memorandos, diários pessoais, estatísticas, arquivos escolares, entre outros (KRIPKA, 2015).

3. MATERIAS E MÉTODOS

O material a ser estudado é o Currículo da Cidade e o método será por meio de uma análise deste documento. Objetivando investigar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da Educação Inclusiva, para saber, como essa síndrome foi contemplada no Currículo da Cidade da Secretaria Municipal de Educação e na Formação de Professores da Rede Municipal de Educação.

3.1. Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade é uma matriz norteadora que busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se estrutura com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. E a sua implantação aconteceu por meio de toda infraestrutura da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME da cidade de São Paulo.

Essa matriz começou a ser desenvolvida em março de 2017, após a aprovação do texto base da BNCC. A partir deste momento, a SME-SP deu início ao processo de atualização curricular, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação – DREs. Entre abril a junho deste mesmo ano, professores e alunos da Rede Municipal foram consultados por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções sobre o que e como aprender. Nesta etapa, participaram 43.655 estudantes que enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo. E 16.030 educadores contribuíram, dando indícios de como organizam suas práticas curriculares no dia a dia. Essas percepções e indicadores serviram como referência para a elaboração do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019).

O Currículo da Cidade de São Paulo foi construído coletivamente, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal, quanto para assegurar que ele teve a participação de todos os seus integrantes.

Todo esse trabalho foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica – COPED da SME, e segundo eles, esse percurso teve como base para construção, quatro aspectos: a) continuidade – o processo de construção curricular procurou romper com a lógica

da descontinuidade a cada nova gestão municipal, respeitando assim o trabalho que havia sido realizado pela gestão anterior; b) relevância – o currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede; c) colaboração – o currículo foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede; d) contemporaneidade – a proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino, inclusive para os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. Aplica-se também, as crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países (SÃO PAULO, 2019).

3.2. Análise sobre o Currículo da Cidade

3.2.1. Conceitos de Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva

Teoricamente, balizam o Currículo da Cidade, os conceitos de Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. O conceito de Equidade reconhece a diferença como uma característica inerente da humanidade, desnaturaliza as desigualdades, entende que o sistema educacional não pode ser alheio as diferenças e procura tratar os desiguais igualmente, com um currículo aberto a diversidade. O conceito de Educação Inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam para todos sem distinção.

Este currículo se orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões – intelectual, física, social, emocional e cultural -, e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta (SÃO PAULO, 2019).

O currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar

e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

No Currículo da Cidade, a concepção de infância e adolescência é balizada pela Lei nº 8.069/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera a infância como o período que vai do nascimento aos 12 anos incompletos e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e aos 18 anos de idade. Esta lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Esse documento cita o artigo 4º desta lei nº 8.069/1990, para reforçar os pilares que fundamentam este documento, no diz que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com a absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nesta concepção de infância, ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e adolescentes que vivem na cidade de São Paulo estão inseridos. Portanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que fomenta práticas pedagógicas com o foco na aprendizagem de História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e refugiados.

A fundamentação teórica sobre a Educação Inclusiva, está baseada em Carlos Roberto Jamil Cury, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Robert William Connell e Lev S. Vygotsky. A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito da diferença – caracterizada pela identidade de cada estudante.

O Currículo da Cidade defende que ao pensar em uma Educação Inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. E nele fala que isso requer mudanças: na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia; em direção a um currículo mais negociado e uma prática em sala de aula mais participativa; de se sentir desafiado em pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados; em desenvolver o

entendimento de que cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar; exige mudanças na prática educacional que não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, por não condizer com o conceito de Educação Inclusiva. Para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo tempo o objetivo educacional.

Neste aspecto esse documento demonstra que o professor poderá ter o apoio necessário para ser um pensador criativo que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes, sem exceção, ao conhecimento, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como Funções Psicológicas Superiores – FPSs, como observado na “Teoria Histórico-Cultural” (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA.

3.2.2. Concepções

As concepções que envolvem o Currículo da Cidade são: **pluralidade** – por envolver diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo da Rede de educação; **orientador** – parte de uma forma concreta de olhar o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação; **não linear** – entende-se que o currículo não é linear, mas um conjunto de aprendizagem concomitantes e interconectadas; **processos permanentes e não um produto acabado** – considera que o currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado; **professores são protagonistas** – ele considera o professor como sujeito principal para a elaboração e implementação do currículo; centrado nos estudantes – assegura que o propósito fundamental de um currículo é dar condições de aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante, conforme determina os marcos legais brasileiros.

Estas concepções dentro desta perspectiva de Educação Integral buscam promover e

articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor. Em complemento a essa visão de Educação Integral, somam-se quatro perspectivas: a **primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros; a **segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares; a **terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre a educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral; a **quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para a melhoria do desempenho escolar.

A fundamentação teórica sobre a Educação Integral no Currículo da Cidade, está referenciada em José Gimeno Sacristán, José Augusto Pacheco, William Doll Junior, Isa Maria Guará, Antônio Sergio Gonçalves e, Ana Maria Cavaliere.

Corroborando com estes pesquisadores, o Currículo da Cidade explica que a BNCC, compartilha dos conceitos e teorias que os autores acima defendem sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC, independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Esse contexto implica: a) avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural; b) conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras; c) propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas; d) aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

3.2.3. Os Marcos Legais

Os Marcos Legais que envolvem o Currículo da Cidade, são:

- **Internacionais:** Declaração Universal dos direitos Humanos da ONU (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989); Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989); Agenda 2030 para o desenvolvimento

sustentável (2015);

- **Nacionais:** Constituição Federal (1988); Lei nº 8.069/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9.394/1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13.146/2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; Plano Nacional da Educação (2014-2024); o Plano Municipal de Educação (2015–2025); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007); Programa de Metas 2017 – 2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo – no eixo do Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante a educação de qualidade a todos e todas, engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura.

3.2.4. A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade

A Matriz de Saberes orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saber selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressaltando que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

Essa Matriz de Saberes fundamenta-se em: a) Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108); b) Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XX; c) Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos; d) Valores Fundamentais da contemporaneidade; e) Concepção de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano e a equidade.

3.2.5 Como foi construído a Matriz de Saberes

A elaboração da Matriz considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram em 2017, de uma pesquisa sobre o que esses alunos gostariam de vivenciar no currículo escolar.

A pesquisa, como informamos no início deste capítulo foi disponibilizada via aplicativo. O questionário era composto por 6 questões de múltipla escolha, os alunos responderam apenas uma alternativa de cada. E assim foi se constituindo o perfil de interesses dos estudantes da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Nos quadros a seguir, organizamos cada pergunta e abaixo separado em duas colunas, de um lado estão as opções de escolhas e do outro o percentual respondido, conforme interesses. Organizamos aqui, para melhor visualização, em ordem decrescente a classificação das escolhas dos estudantes. Seguem as perguntas e percentual de escolhas, nos quadros a baixos:

Eu acho legal participar de projetos	
Opções de escolhas:	Percentual respondido pelos alunos
Culturais	47,8 %
Práticas esportivas	47,2 %
Informática e Robótica	46,6 %
Feiras de Ciências	41,8 %
Comunicação, jornal, fotografia, vídeo	40,2 %
Jogos de Tabuleiro	33 %
Grêmio Escolar	31,1 %
Meio Ambiente	30,7 %
Leitura	29,3 %
Reforço	20,2 %
outros	4,1%

Na escola, eu preciso	
Opções de escolhas:	Percentual respondido pelos alunos
Ser responsável	63,5 %
Ser organizado	58,4 %
Cumprir as regras da escola	53,4 %
Ser criativo	48,8 %

Colaborar nas atividades em grupo	45 %
Controlar a ansiedade	26,7 %
Outros	5,4 %

Fica mais fácil aprender quando o professor	
Opções de escolhas:	Percentual respondido pelos alunos
Usa tecnologia, jogos, músicas e outros recursos	57,5 %
Abre espaço para discussão	55,4 %
Propõe passeios culturais	51,3 %
Ensina matéria do cotidiano	33,7 %
Passa lição de casa	28,6 %
Propõe atividade interdisciplinar	26,9 %
Outros	4,5 %

Acho importante na minha escola ter	
Opções de escolhas:	Percentual respondido pelos alunos
Boa convivência	64,2 %
Espaço para ouvir o estudante	57,1 %
Atividades de curiosidade e criatividade	48,8 %
Representante de sala	37,1 %
Canais de comunicação	31 %
Mediadores de conflito escolar	27,2 %
Diálogo com a gestão	27 %
Informações sobre verbas	18,9 %
Outros	5 %

Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse	
Opções de escolhas:	Percentual respondido pelos alunos
Internet para atividades das aulas	65,2 %
Mais acesso ao laboratório de informática	58,5 %
Palestra de interesse dos estudantes	45,3 %
Mais empréstimos de livros da Sala de Leitura	33 %
Ter horários de orientação de estudos	31,3 %
Espaço para assembleias	26 %
Outros	4,7 %

Eu aprendo melhor quando faço	
Opções de escolhas:	Percentual respondido pelos alunos
Atividade em grupos nas salas	59 %
Atividades na sala de aula	53,1 %
Pesquisas na internet	45,5 %
Atividades fora da sala de aula	42,6 %
Atividades de criação de comunicação	25,2 %
Atividades individuais	23,6 %
Projetos para a comunidade	14, 5 %
Outros	5,6 %

O Currículo da Cidade analisou e apresentou como resultado desta pesquisa, que aproximadamente 50% dos estudantes apontaram gostar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. E que pouco mais aprecia de 40% aprecia feira de ciência e atividades de comunicação - jornal, fotografia, vídeo. Mais da metade dos alunos consideraram que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer a regras. Acreditam que também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologias, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais. Os estudantes disseram que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretária Municipal de Educação de São Paulo.

Analisando as perguntas e opções de escolhas deste questionário, sentimos ausência de perguntas que envolvessem os estudantes nos temas da Educação Inclusiva e a Equidade. Essa pesquisa poderia ter envolvido os alunos no universo da pessoa com deficiência, poderia ter buscado respostas para questões de acessibilidade, de combate ao preconceito étnico-racial. A inclusão desse enfoque poderia ajudar a encontrar caminhos pedagógicos mais próximos da realidade e da identidade do perfil dos estudantes de rede municipal de ensino.

Mais adiante, observa-se que a SME reconhece a ausência de temas da Educação Inclusiva no processo de construção desta matriz, e então, eles explicam que:

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental foi revisada, concomitantemente aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando dessa maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Nesta etapa, eles explicam que revisaram e incluíram os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, porém não explicam como chegaram nesta tomada de decisão, e por que confeccionaram somente estes três novos cadernos? Deixando de lado as especificidades dos deficientes que possuem transtornos globais de desenvolvimentos, como o TEA, Asperger, X-Frágil, Down, nem para deficientes visuais entre outros.

3.2.6. Princípios da Matriz de Saberes

Os princípios da Matriz de Saberes são 09, em cada um está direcionado o que quer saber e para qual finalidade. Apresentaremos os princípios abaixo exatamente como segue no Currículo da Cidade: 1) Pensamento científico, crítico e criativo; 2) Resolução de problemas; 3) Comunicação; 4) Autoconhecimento e autocuidado; 5) Autonomia e determinação; 6) Abertura a diversidade; 7) Responsabilidade e participação; 8) Empatia e Colaboração; e 9) Repertório Cultural.

3.3. Agenda 2030 e o Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade dialoga com a dinâmica e os dilemas da atual sociedade, sugere que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Portanto, incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, pactuado na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A agenda 2030 é um plano de ação que envolve 5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parcerias. Os objetivos da Agenda 2030, estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade. Esses 17 objetivos propõem: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4.

Educação de qualidade; 5. Igualdade de Gênero; 6. Água potável e saneamento básico; 7. Energia limpa e Acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação.

A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS se dá tanto por escolhas temáticas que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS da UNESCO. E a implementação dos ODS por meio da EDS na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, aconteceu por meio de correspondências entre as competências-chave, conforme segue o quadro abaixo:

Correspondência entre as competências-chave da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade		
Competências-chave EDS	Breve definição das Competências-chave EDS	Princípios da Matriz de Saberes do Currículo da Cidade
1. Competência de Pensamento Sistêmico	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento científico, crítico e criativo; Empatia e Colaboração
2. Competência Antecipatória	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. Competência Normativa	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. Competência Estratégica	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos amplos.	Autonomia e Determinação
5. Competência de Colaboração	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. Competência de Pensamento Crítico	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os propósitos, valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. Competência de Autoconhecimento	Capacidade de refletir sobre o próprio papel da comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado

8. Competência de Resolução integrada de problemas	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de problemas
--	---	---

Fonte: UNESCO (2017, p. 10) adaptada para fins de correlação.

Nesse quadro, percebe-se que alguns princípios da Matriz de Saberes se repetem na competência-chave da EDS, e que foram adaptadas pelo COPED.

3.4. Organização do Currículo da Cidade

O currículo parte de uma sistematização que já existia no Ensino Fundamental desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

Para o Currículo da Cidade foi feita uma revisão nesta metodologia em ciclos e preservaram a subdivisão do Ensino Fundamental de nove ciclos, em uma nova nomenclatura e sistematização. Passando a denominar essa organização de Ciclos de Aprendizagem, que se divide em Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e o Ciclo Autoral.

O Ciclo de Alfabetização, compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). Esse ciclo é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construir seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados. Neste contexto reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que: as infâncias são diversas; crianças são detentoras de direitos e deveres; crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusiva e escrita; a brincadeira é um direito fundamental da criança; atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar; a sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem; o Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado.

O Ciclo Interdisciplinar corresponde ao 4º, 5º e 6º ano escolar, tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma

passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e o engajamento dos estudantes. Esse currículo valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como: Projeto de Docência Compartilhada; e a Interdisciplinaridade.

O Ciclo Autoral corresponde ao 7º, 8º e 9º ano, tem o foco na autonomia dos adolescentes e por objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento, matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais. Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

3.4.1. Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade se organiza por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares, sendo: **Linguagens** – Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Artes, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física; **Matemática** - Matemática; **Ciência da Natureza** – Ciências Naturais; **Ciências Humanas** – Geografia e História; e um currículo para Área/Componente Curricular – **Tecnologias para Aprendizagem**.

O Componente Curricular Tecnologias para Aprendizagem, vem de encontro com os acontecimentos destes últimos trinta anos, em que as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais. As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa – POIE, referendado pelo Conselho de Escola para atuar

nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Em 2018, as Áreas do conhecimento do Currículo da Cidade foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais – Libras, foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Segundo o Currículo, esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade, reiterando a importância destes Componentes Curriculares na Rede Municipal de Ensino.

3.4.2. Eixos

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental. Neste caso, o Currículo da Cidade define os seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

Os objetos dos conhecimentos são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula. O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino fundamental. E o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito.

A terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento foi utilizada para designar o conjunto de saberes que os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. No Currículo da Cidade, esses objetivos orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para este fim. Esses objetivos organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisados e /ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagem mais profundas e consistentes.

3.4.3. Implantação do Currículo da Cidade

Na prática, o Currículo da Cidade, precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação deste currículo acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes, que são: o Projeto Político-Pedagógico da Escola, a Formação de Professores e a Gestão Curricular.

O Projeto Político e Pedagógico – PPP é a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade, que requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu PPP à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. É importante que o PPP se estruture a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB 9.394/96. Após concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Sobre a Formação de Professores, o Currículo da Cidade descreve que a SME propõe projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Nesse percurso formativo há horários coletivos da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino. Dentro deste processo de formação se destacam os Materiais Didáticos e a Avaliação.

A Gestão Curricular se refere à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestoras e docentes planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil dos seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula. Sendo assim, ao planejar, é importante que todos: **analisem** – os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular; **identifiquem** – as possíveis integrações entre

os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento; **compreendam** – o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade; **avaliem** – os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançadas pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes; **criem** – as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo; **assegurem** – que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele anos de escolaridade; **selecionem** – os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais; **envolvam** – os estudantes em movimentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem; **registrem** – o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

Verificamos que os conteúdos do Currículo da Cidade em 2018, foram revisados. Incluíram os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos. E com essa revisão, não encontramos nada a respeito das especificidades que caracterizam os transtornos globais de desenvolvimentos, como o TEA, Asperger, X-Frágil, Down, nem para deficientes visuais entre outros.

O Currículo da Cidade não aborda especificadamente o TEA. Esse documento apresenta uma diretriz subjetiva quando se refere a Educação Inclusiva, cita deficiência mental, de maneira geral como transtornos globais do desenvolvimento. E com isso, o Currículo da Cidade não apresenta uma orientação didática e pedagógica que auxilie os docentes no cotidiano escolar quando se tem um aluno com o TEA.

Sobre a lei 12.764/ 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, percebemos que não está contemplada entre os Marcos Legais do Currículo da Cidade. Mas, no geral, é citado os Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre as outras leis. Portanto, na perspectiva educacional, estabelecido por este currículo, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA.

O Currículo da Cidade defende que ao pensar em uma Educação Inclusiva e em seu real significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito da diferença – caracterizada pela identidade de cada estudante.

Sobre a formação de professores, observamos que o Currículo da Cidade direciona o professor para o exercício da pesquisa, do olhar investigativo e, isso é muito positivo. Nesse documento, é sugerido que o tempo de JEIF deve ser usufruído ao máximo para explorar cada parte do currículo. E reforça que o professor precisa ir além, romper suas limitações e participar destes processos de formação na sua totalidade e plenitude.

Considerações Finais

A partir destes estudos, aprendemos que o Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome que atinge a parte cognitiva do cérebro, mesmo assim, observamos que esta análise ainda é objeto de investigação por diversos pesquisadores. Compreendemos que essa síndrome se apresenta de diferentes maneiras, suas manifestações variam de pessoa para pessoa. Depois de estudar o TEA consideramos importantes para incluir um aluno autista, que professores devem pesquisar e explorar mais este assunto para aprender a lidar com essa complexidade, conhecer essa patologia mais a fundo, para poder lidar com o aluno com TEA dentro da sala de aula.

Acreditamos que a Declaração de Salamanca tenha estimulado a aplicação do conceito de Educação Especial no Brasil como modalidade transversal, direcionando os principais marcos regulatórios da educação nacional, estando presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB. E ampliado este conceito para a perspectiva da Educação Inclusiva que veio inserir a escola em um contexto social.

Neste contexto social, as relações interpessoais são privilegiadas, em especial a relação entre o professor e o aluno. Sugere-se que se pratique diariamente o exercício da empatia, da aceitação do outro, do respeito, da troca de saberes, sendo este, o ponto mais importante a ser considerado na Educação Inclusiva, como nos ensinou Mantoan e Arroyo.

Compreendemos com essa pesquisa, que a preocupação da SME e do COPED, foi em desenvolver o Currículo da Cidade, fundamentado na Educação Integral, na Educação Inclusiva e Equidade. Mesmo assim, percebemos que no processo de elaboração do questionário que originou a Matriz de Saberes, os conceitos que fundamentaram essas teorias, na prática não foram aplicados. Permanecendo ausentes na elaboração do questionário.

Como verificamos, o questionário contou com a participação de 43.655 estudantes e a contribuição de 16.030 educadores. Ao analisarmos as perguntas formuladas, notamos que não foram abordados os temas da Educação Inclusiva e Equidade, conforme observamos o embasamento teórico que balizaram a fundamentação teórica do Currículo da Cidade. Nesta fase de elaboração do questionário, os educadores formularam 6 questões de múltiplas escolhas. E, em nenhuma destas questões encontramos uma reflexão a respeito da pessoa com deficiência - PcD. Nem a respeito da acessibilidade da PcD dentro dos espaços escolares. Nem foi abordado as questões étnico-raciais, apenas Cultura.

Neste aplicativo que definiu os princípios da Matriz de Saberes, além das perguntas que foram elaboradas, deveriam ter perguntas que ajudassem a encontrar respostas que fossem de

encontro com as atitudes contrárias à cultura de paz e do respeito às diversidades, e que permeiam o ambiente escolar. Perguntas simples que provocasse uma reflexão de como respeitar as diferenças, a identidade e a diversidade dentro do espaço escolar e na sociedade? Como promover a acessibilidade do aluno com deficiência dentro da escola? Como acolher com carinho e respeito um colega que é diferente fisicamente ou culturalmente? Como promover a igualdade dentro da escola?

Precisamos falar da inclusão para além do discurso e agir para a inclusão de todos, sem distinção. A prática docente, infelizmente exclui os alunos pcd, imigrantes, refugiados, negros, os pobres e vulneráveis. Percebemos uma miopia nesta tal ‘inclusão’, que é praticada por muitos professores, além dos estudantes.

Acreditamos sejam essas as reflexões provocadas Mantoan quando, aborda que a exclusão escolar se manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e que quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. E que a escola se democratizou, se abrindo para novos grupos sociais, mas não o fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. A escola ainda exclui, aqueles que ignoram o conhecimento que ela valoriza, contrariando a evolução do conhecimento por recomposição, contextualização e integração de saberes.

Miguel Arroyo também nos ensinou que “nas últimas décadas surgiram novos cenários que disputam a dinâmica social, que reconfiguraram as identidades e a cultura docente. Surgiram diversos movimentos que avançaram na luta por direitos. Esses movimentos pressionam por currículos de formação e de educação básica que os incluam, que sejam mais afirmativos de identidades coletivas e plurais. Pressionando para que entrem no território do conhecimento, suas experiências e saberes populares, exigindo que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos, passivos de memórias, histórias e culturas.

Será que, teorizar a Educação Inclusiva como vimos no Currículo da Cidade e não considerar esse contexto na busca por demandas para o planejamento curricular na Matriz de Saberes, não estaríamos reafirmando o que Mantoan, Garcia e Moreira, Arroyo, estariam na prática tentando nos demonstrar com suas teorias?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** / Miguel G. Arroyo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. **Autismo**. Revista Educação Pública. Fundação CIECERJ. Rio de Janeiro, dez. 2014. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo> > Acesso em: abr. 2020

BRASIL. Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Casa Civil, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, n. 250.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

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

DOMINGO ESPETACULAR. **Conheça as vítimas do trabalho em confecções na Grande Reportagem**. TV Record. São Paulo, 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=JqxrhYQJUMg&frags=wn> >. Acesso em 27 abr. 2020.

FERNANDES, F, 1900-1965. **Dicionário Brasileiro Globo** / Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft, F. Marques Guimarães. – 32.ed. – São Paulo: Globo, 1993.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios** / Regina Leite Garcia, Antônio Flávio Barbosa Moreira (organizadores); Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental na perspectiva qualitativa**: conceitos e caracterização. Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia. Vol. 14. no. 2, jul. – dez. 2015, pag. 55 a 73.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Summus, 2015.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Ensino Fundamental / Ministério da Educação. Governo Federal. Acessibilidade. Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/192-secretarias-112877938/seesp-esdudacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental> >. Acesso em: 18 mar. 2020.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** / Antônio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu, (orgs.). 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PRATA, Glessiane C. Freitas Batista. Formação Docente: (re) construindo-se professor reflexivo. MORAES, Silvia Elizabeth. In: **Currículo e formação docente**: um diálogo interdisciplinar / Silvia Elizabeth Moraes, (org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p: 307 – 316.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Curso para professores e equipe escolar:** Programa Incluir – Projeto Rede / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. 2 ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Inclusiva: Língua Portuguesa para surdos. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SME. Portal Institucional. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/apresentacao-do-curriculo-da-cidade/>> . Acesso em: 24 nov. 2019.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. **A criança autista:** um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo:** guia essencial para compreensão e tratamento. [recurso eletrônico] / Fred R. Volkmar, Lisa A. Wiesner; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen. – Porto Alegre: Artmed, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582715222/cfi/6/18!/4/2/10/6/@0:100> . Acesso em: 29 abr. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1988.

_____. LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Obras completas.** Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmem Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique.** Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2020.