

PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO COMPROMISSO COTIDIANO DA ESCOLA



BEYOND COMMEMORATIVE DATES: EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS AS A DAILY SCHOOL COMMITMENT

MARCELO CHICONI ALVES

Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciado em História (UNISA), Ciências Sociais (UNIMES) e Pedagogia (Faculdade Sumaré). Pós-graduado em História Social da Arte (PUCSP) e Educação 4.0 (FACONNECT).

RESUMO

A Educação para as Relações Étnico-Raciais consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais diretrizes da educação brasileira, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, responsáveis por instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Entretanto, passados mais de vinte anos da primeira alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda se observa que parte significativa das escolas restringe a temática a ações pontuais, frequentemente vinculadas ao calendário escolar. Este artigo, de natureza qualitativa e fundamentado em revisão bibliográfica e documental, analisa os limites dessa perspectiva e defende que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve constituir um princípio permanente da organização curricular, da gestão democrática, da formação docente e das práticas pedagógicas. Para tanto, dialoga com autores que discutem currículo, colonialidade, interculturalidade, diversidade e justiça social, articulando tais referenciais ao ordenamento jurídico brasileiro. Argumenta-se que a superação do racismo na escola exige mais do que o cumprimento formal da legislação: demanda uma revisão crítica dos processos de produção do conhecimento, das relações institucionais e das concepções de ensino que historicamente contribuíram para a invisibilização de diferentes grupos sociais. Conclui-se que a construção de uma educação comprometida com os direitos

humanos depende da incorporação cotidiana da diversidade como fundamento ético, político e pedagógico da escola.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Currículo; Gestão Democrática; Diversidade; Formação Docente.

ABSTRACT

In recent decades, Education for Ethnic-Racial Relations has established itself as a key guideline in Brazilian education, particularly following the enactment of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, which mandated the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture within basic education. However, more than twenty years after the initial amendment to the Law of Directives and Bases of National Education, a significant number of schools still limit this subject matter to isolated initiatives, often tied merely to the school calendar. This article, which is qualitative in nature and grounded in a review of literature and official documents, analyzes the limitations of this approach. It argues that Education for Ethnic-Racial Relations must serve as a permanent principle guiding curriculum organization, democratic management, teacher training, and pedagogical practices. To this end, the study engages with authors discussing curriculum, coloniality, interculturality, diversity, and social justice, linking these theoretical frameworks to the Brazilian legal system. It contends that overcoming racism in schools requires more than mere formal compliance with the law; it demands a critical re-examination of knowledge production processes, institutional relationships, and teaching concepts that have historically contributed to rendering various social groups invisible. The article concludes that building an education system committed to human rights depends on the daily integration of diversity as an ethical, political, and pedagogical foundation of the school.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Democratic Management; Diversity; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou a reconhecer que o currículo escolar extrapola a função de organizar conteúdos de ensino. Como construção histórica, política e cultural, ele define quais conhecimentos são legitimados, quais sujeitos são representados e quais experiências passam a compor a memória coletiva produzida pela escola. Nesse contexto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) consolidou-se como uma das principais políticas voltadas à democratização do currículo, ao problematizar narrativas historicamente marcadas pela centralidade eurocêntrica e pela invisibilização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituiu marco decisivo nesse processo ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Entretanto, mais de duas décadas após a primeira alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observa-se que a implementação dessas políticas permanece desigual. Em muitas escolas, a temática continua concentrada em projetos específicos ou em datas comemorativas, revelando que o reconhecimento jurídico ainda não se converteu, de forma consistente, em princípio estruturante da organização escolar.

Esse cenário evidencia que o principal desafio da EREER já não consiste em assegurar sua presença nos documentos oficiais, mas em compreender por que sua implementação permanece, em muitos contextos, episódica e dependente da iniciativa individual de determinados profissionais. A persistência desse quadro sugere que os limites da política não decorrem apenas da insuficiência normativa, mas da permanência de concepções curriculares e institucionais que dificultam a incorporação da diversidade como fundamento da cultura escolar.

Essa problemática insere-se em um debate mais amplo acerca das relações entre currículo, produção do conhecimento e justiça social. Apple (2006) e Bourdieu e Passeron (2008) demonstram que o currículo resulta de processos históricos de seleção e legitimação cultural, enquanto Quijano (2005) e Walsh (2010) evidenciam que tais processos permanecem atravessados pela colonialidade, produzindo hierarquias epistemológicas que condicionam o reconhecimento de diferentes saberes e sujeitos.

Partindo dessas contribuições, este artigo sustenta que a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais exige deslocar o foco da inclusão episódica de conteúdos para a institucionalização da diversidade nos processos de gestão, planejamento, avaliação e formação docente. Para interpretar esse movimento, propõe-se a categoria analítica currículo da permanência, entendida como a incorporação contínua e transversal da diversidade étnico-racial ao cotidiano escolar. Não se trata de um novo modelo curricular, mas de uma chave interpretativa para compreender as condições necessárias à consolidação da EREER como princípio organizador da identidade pedagógica da escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada em revisão bibliográfica e análise da legislação educacional brasileira relativa à Educação para as Relações Étnico-Raciais. O estudo objetiva analisar os limites das abordagens episódicas e discutir como currículo, gestão escolar e formação docente podem contribuir para a institucionalização de práticas comprometidas com a equidade, a justiça curricular e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação pública.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, desenvolvida mediante revisão bibliográfica e análise de documentos normativos relativos à Educação

para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa abordagem permite examinar a constituição histórica e política das concepções curriculares que orientam a implementação das políticas de equidade racial na educação brasileira.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em obras de referência nos campos do currículo, das relações étnico-raciais, da interculturalidade crítica, da colonialidade, da gestão democrática e da formação docente. Foram analisadas contribuições de Apple (2006), Bourdieu e Passeron (2008), Connell (1993), Freire (1996), Munanga (2005), Silva (2007), Gomes (2017), Candau (2016), Quijano (2005), Walsh (2010), Santos (2019), Krenak (2019), Munduruku (2012), Paro (2016), Veiga (2003) e Viñao Frago (2002), selecionadas por sua relevância para a compreensão das relações entre currículo, diversidade e justiça educacional.

No âmbito documental, foram examinados a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos foram analisados como expressões das políticas públicas voltadas à institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais no sistema educacional brasileiro.

A análise fundamentou-se em perspectiva hermenêutico-crítica, buscando identificar convergências e tensões entre a produção acadêmica e os referenciais normativos que orientam a organização curricular. Nesse processo, utiliza-se a expressão currículo da permanência como categoria analítica para interpretar a passagem de ações pontuais para práticas institucionalizadas, compreendendo a consolidação da ERER como resultado da articulação entre currículo, gestão escolar, formação docente e cultura institucional.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

A incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais ao sistema educacional brasileiro representa uma transformação que ultrapassa a inclusão de novos conteúdos no currículo. Ao reconhecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 colocam em discussão os próprios critérios pelos quais determinados conhecimentos passaram a ocupar posição central na formação escolar, enquanto outros permaneceram historicamente invisibilizados.

Essa mudança decorre do reconhecimento de que o currículo não constitui mera organização técnica de conteúdos, mas expressa escolhas políticas, culturais e epistemológicas. Como demonstra Apple (2006), a seleção do conhecimento escolar resulta de disputas em torno daquilo que uma sociedade considera

legítimo ensinar às novas gerações. Nessa perspectiva, discutir currículo implica discutir também memória, identidade e distribuição do reconhecimento cultural.

Essa leitura aproxima-se das contribuições de Bourdieu e Passeron (2008), para quem a escola participa da legitimação de determinados referenciais culturais ao convertê-los em parâmetros universais de valor. No contexto brasileiro, esse processo contribuiu para a consolidação de currículos marcados pela centralidade das experiências europeias e pela representação secundária das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na constituição da sociedade nacional.

O enfrentamento dessa lógica exige compreender que a invisibilização desses grupos não decorre apenas da ausência de conteúdos específicos, mas da permanência de concepções curriculares que hierarquizam culturas e formas de conhecimento. Como observa Gomes (2017), a superação do racismo na educação pressupõe reconhecer que a diversidade constitui elemento estruturante da formação humana, e não dimensão complementar do currículo.

Essa compreensão converge com a perspectiva intercultural defendida por Candau (2016), ao afirmar que a diversidade deve orientar a organização do cotidiano escolar e não restringir-se a projetos ou eventos específicos. O reconhecimento das diferenças deixa de assumir caráter compensatório para integrar a própria concepção de educação democrática.

Na mesma direção, Freire (1996) compreende o ensino como prática crítica de produção do conhecimento, construída no diálogo entre sujeitos e realidade. A Educação para as Relações Étnico-Raciais aproxima-se dessa perspectiva ao reconhecer que diferentes grupos sociais produzem saberes, memórias e experiências igualmente relevantes para a compreensão da sociedade brasileira e para a formação cidadã.

A mudança de paradigma proposta pela EREER consiste, portanto, em redefinir a posição da diversidade na organização da escola. Mais do que ampliar o repertório de conteúdos, trata-se de reconhecer que a pluralidade de experiências históricas e culturais constitui condição para a construção do conhecimento e para o fortalecimento da democracia. É essa inflexão que fundamenta, no capítulo seguinte, a discussão sobre currículo, colonialidade e os obstáculos à institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

CURRÍCULO, COLONIALIDADE E PRODUÇÃO DAS INVISIBILIDADES: DA EXCEPCIONALIDADE AO CURRÍCULO DA PERMANÊNCIA

A consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais impõe um desafio que ultrapassa a ampliação dos conteúdos escolares. Embora o marco normativo brasileiro tenha reconhecido a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a permanência de práticas episódicas evidencia que a legislação, por si só, não altera os critérios que historicamente orientaram a produção do conhecimento escolar. Compreender essa permanência exige analisar as

estruturas que continuam definindo quais saberes ocupam posição central nos currículos e quais permanecem periféricos.

A perspectiva decolonial oferece importante contribuição para essa análise. Ao formular o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) demonstra que a superação do colonialismo político não implicou o desaparecimento das hierarquias responsáveis pela classificação racial, cultural e epistemológica das populações. Essas hierarquias permanecem influenciando instituições sociais, entre elas a escola, contribuindo para a naturalização de determinados referenciais culturais como universais.

Walsh (2010) amplia essa discussão ao propor a interculturalidade crítica como perspectiva de transformação das relações de poder presentes na produção do conhecimento. Diferentemente de abordagens centradas apenas no reconhecimento da diversidade, a autora defende a revisão das bases epistemológicas que organizam o currículo, questionando os processos que legitimam determinados saberes e mantêm outros em posição marginal.

Essa reflexão aproxima-se da noção de justiça curricular desenvolvida por Connell (1993), segundo a qual a democratização da educação pressupõe também a democratização do conhecimento. A garantia do direito à educação não se restringe ao acesso à escola, mas envolve a possibilidade de que diferentes grupos sociais encontrem suas experiências, memórias e formas de produzir conhecimento legitimamente representadas no currículo.

No contexto brasileiro, essa discussão ajuda a compreender por que a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais frequentemente permanece associada a projetos específicos ou a datas comemorativas. Nessas circunstâncias, a diversidade é reconhecida, mas continua situada à margem da organização curricular. Os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas são incorporados como complementos ao currículo tradicional, e não como elementos constitutivos da formação escolar.

É nesse ponto que este estudo propõe utilizar a expressão currículo da permanência como categoria analítica. A categoria designa o processo de incorporação contínua da Educação para as Relações Étnico-Raciais aos mecanismos permanentes de organização da escola, abrangendo planejamento, currículo, avaliação, formação docente, gestão e Projeto Político-Pedagógico. Seu propósito não é estabelecer um novo modelo curricular, mas oferecer uma chave interpretativa para compreender a passagem de ações pontuais para práticas institucionalizadas.

Sob essa perspectiva, a efetividade da EREER deixa de depender da iniciativa individual de professores ou gestores e passa a constituir responsabilidade institucional. A diversidade deixa de ocupar espaços excepcionais no calendário escolar para orientar decisões relativas ao currículo, aos materiais didáticos, aos processos avaliativos, às práticas formativas e às relações estabelecidas entre escola e comunidade.

Essa compreensão dialoga com a proposta de ecologia de saberes formulada por Boaventura de Sousa Santos (2019). Ao reconhecer a coexistência de diferentes racionalidades e formas de produção do conhecimento, o autor questiona a exclusividade epistemológica tradicionalmente atribuída ao

pensamento ocidental moderno e amplia as possibilidades de interlocução entre conhecimentos acadêmicos, comunitários e ancestrais. No âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, essa perspectiva reforça a necessidade de reconhecer as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas como parte constitutiva do patrimônio intelectual da humanidade.

Assim compreendido, o currículo da permanência não corresponde à ampliação do número de projetos ou atividades relacionados à diversidade. Ele representa a incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais à identidade institucional da escola, permitindo compreender que sua consolidação depende menos da criação de novas ações e mais da reorganização permanente das práticas curriculares, da gestão e da cultura escolar.

DA NORMA À CULTURA INSTITUCIONAL: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A existência de um marco normativo consistente não assegura, por si só, a transformação das práticas escolares. A trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais evidencia que a distância entre a produção da política pública e sua efetivação no cotidiano das instituições permanece um dos principais desafios da educação brasileira. A consolidação da EREER depende, portanto, menos da ampliação da legislação e mais da capacidade das escolas de incorporarem seus princípios à organização do trabalho pedagógico.

Essa perspectiva desloca o debate do plano jurídico para o plano institucional. Quando a implementação da EREER permanece condicionada ao interesse individual de determinados professores ou gestores, tende a assumir caráter descontínuo, tornando-se vulnerável às mudanças de equipes, à rotatividade dos profissionais e às prioridades circunstanciais da escola. A institucionalização das políticas de equidade exige, ao contrário, que seus princípios sejam incorporados aos mecanismos permanentes de planejamento, acompanhamento e avaliação da ação educativa.

Nesse processo, a gestão escolar assume papel estratégico. Conforme argumenta Paro (2016), a gestão democrática não se restringe aos mecanismos formais de participação, mas envolve a construção coletiva das finalidades da escola. A Educação para as Relações Étnico-Raciais passa, assim, a constituir responsabilidade institucional, deixando de depender exclusivamente da atuação docente para integrar o conjunto das decisões que orientam a vida escolar.

Essa institucionalização materializa-se na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na definição das prioridades curriculares, na organização dos processos formativos, na seleção de materiais didáticos e na construção de instrumentos de acompanhamento e avaliação. Mais do que registrar o cumprimento da legislação, esses documentos e práticas expressam a identidade pedagógica da escola e orientam a continuidade das ações independentemente das mudanças de profissionais ou equipes gestoras.

Nessa direção, Veiga (2003) compreende o Projeto Político-Pedagógico como expressão da identidade institucional e da autonomia da escola. Incorporar a Educação para as Relações Étnico-Raciais ao PPP significa estabelecer objetivos, responsabilidades e estratégias que transcendam iniciativas pontuais, conferindo estabilidade às ações pedagógicas e fortalecendo sua continuidade ao longo do tempo.

Entretanto, documentos, por si sós, não transformam a realidade escolar. Como demonstra Viñao Frago (2002), a cultura escolar é produzida pelas práticas, rotinas, valores e relações construídas cotidianamente. É nesse espaço que as políticas educacionais são reinterpretadas, apropriadas ou, em alguns casos, esvaziadas de seu potencial transformador. Por essa razão, a consolidação da EREER depende da coerência entre os documentos institucionais e as práticas efetivamente desenvolvidas pela comunidade escolar.

Sob essa perspectiva, o currículo da permanência deixa de constituir apenas uma categoria analítica para tornar-se um horizonte de organização institucional. Sua materialização pressupõe que currículo, gestão, formação docente, avaliação e participação da comunidade sejam compreendidos como dimensões interdependentes de um mesmo projeto educativo. A diversidade deixa, assim, de ocupar espaços periféricos na escola para orientar decisões permanentes sobre o trabalho pedagógico.

Essa compreensão amplia também o papel atribuído à equipe gestora. Mais do que coordenar procedimentos administrativos, cabe à gestão criar condições para que o planejamento coletivo, a formação continuada, a avaliação institucional e o diálogo com o território fortaleçam uma cultura escolar comprometida com a equidade e com a justiça curricular. A institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende, em última análise, da capacidade da escola de transformar princípios legais em práticas permanentes de organização, participação e produção do conhecimento.

FORMAÇÃO DOCENTE, CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende da capacidade da escola de transformar diretrizes institucionais em práticas pedagógicas permanentes. Nesse processo, a formação docente constitui dimensão estratégica, não por representar um momento isolado de atualização profissional, mas por favorecer a construção coletiva de referenciais teóricos, metodológicos e éticos que sustentam o trabalho pedagógico.

Nóvoa (1995) compreende a formação como processo contínuo de desenvolvimento profissional, construído na articulação entre experiência, reflexão e colaboração. Sob essa perspectiva, iniciativas pontuais de capacitação mostram-se insuficientes para enfrentar desafios estruturais como o racismo e as desigualdades educacionais. A formação continuada torna-se mais efetiva quando integrada ao cotidiano da escola, articulando-se ao planejamento coletivo, à análise das práticas e à construção compartilhada de soluções para os problemas identificados no contexto escolar.

Essa perspectiva converge com a concepção freireana de educação como prática crítica e dialógica. Para Freire (1996), ensinar implica criar condições para a produção do conhecimento e para a problematização da realidade. No âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, essa compreensão exige que as práticas pedagógicas favoreçam a análise crítica das desigualdades, ampliem os referenciais culturais presentes no currículo e promovam o reconhecimento da pluralidade de experiências que constituem a sociedade brasileira.

A formação docente repercute diretamente na seleção de materiais didáticos, na organização das experiências de aprendizagem e nos processos de avaliação. A incorporação de produções intelectuais, artísticas e culturais de autores negros e indígenas amplia o repertório disponibilizado aos estudantes e contribui para superar representações estereotipadas, favorecendo uma compreensão mais plural da história e da cultura nacionais.

Entretanto, a efetividade dessas práticas depende das condições institucionais construídas pela escola. A formação continuada alcança maior potencial quando articulada às prioridades definidas no Projeto Político-Pedagógico, aos processos de acompanhamento pedagógico e às ações de avaliação institucional. Dessa forma, o desenvolvimento profissional deixa de constituir responsabilidade exclusivamente individual e passa a integrar uma política permanente de qualificação do trabalho educativo.

Sob essa perspectiva, o currículo da permanência concretiza-se na prática pedagógica quando a diversidade orienta as escolhas didáticas, os critérios de avaliação, a organização dos projetos interdisciplinares e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. A Educação para as Relações Étnico-Raciais deixa de ser percebida como temática específica para constituir dimensão transversal da experiência educativa.

Mais do que ampliar conhecimentos sobre diversidade, a formação docente fortalece a capacidade da escola de revisar criticamente suas práticas, reconhecer desigualdades historicamente produzidas e construir respostas pedagógicas coerentes com os princípios da justiça curricular e da gestão democrática. A consolidação da EREER depende, em última análise, da articulação entre formação, currículo, gestão e cultura institucional, permitindo que a diversidade deixe de ocupar espaços periféricos e passe a integrar, de forma permanente, a identidade pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo partiu da constatação de que, apesar da consolidação do marco normativo da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, sua implementação permanece, em muitos contextos, limitada a ações pontuais e frequentemente vinculadas ao calendário escolar. Ao longo da discussão, procurou-se demonstrar que esse cenário não decorre da insuficiência da legislação, mas

da dificuldade de incorporar a diversidade como princípio estruturante da cultura institucional das escolas.

A partir do diálogo entre os estudos do currículo, as perspectivas decoloniais e as contribuições da gestão democrática, sustentou-se que a efetivação da EREER exige deslocar o foco do cumprimento formal das normas para a reorganização dos processos que orientam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, currículo, gestão, formação docente, avaliação institucional e Projeto Político-Pedagógico não constituem dimensões independentes, mas elementos articulados de um mesmo projeto educativo comprometido com a equidade e com a justiça curricular.

É nesse contexto que se insere a principal contribuição deste artigo: a proposição da categoria analítica **currículo da permanência**. Longe de representar um novo modelo curricular, essa categoria busca interpretar a passagem de ações episódicas para práticas institucionalizadas, evidenciando que a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende da incorporação contínua da diversidade aos mecanismos permanentes de organização da escola. Tal compreensão permite superar abordagens centradas exclusivamente na inclusão de conteúdos ou na realização de projetos temáticos, deslocando a discussão para a construção de uma cultura institucional comprometida com o reconhecimento da pluralidade de saberes, sujeitos e experiências históricas.

As implicações dessa perspectiva ultrapassam o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao reconhecer que o currículo também produz pertencimento, legitimidade e reconhecimento social, amplia-se a compreensão da escola como espaço de formação democrática e de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas. Institucionalizar a diversidade significa assegurar que ela participe das escolhas curriculares, dos processos formativos, das práticas avaliativas e das decisões de gestão, deixando de ocupar posição periférica para integrar a identidade pedagógica da instituição.

Os limites deste estudo decorrem de sua natureza teórico-documental, fundamentada na análise da produção acadêmica e dos referenciais normativos. Nesse sentido, futuras pesquisas poderão investigar empiricamente como diferentes redes e unidades escolares têm institucionalizado a Educação para as Relações Étnico-Raciais, analisando os efeitos desse processo sobre a gestão escolar, a formação docente, o currículo e as práticas pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que o principal desafio contemporâneo da Educação para as Relações Étnico-Raciais já não consiste em ampliar o reconhecimento jurídico da diversidade, mas em assegurar sua permanência como princípio organizador da escola. É nessa passagem da norma para a cultura institucional que se define a possibilidade de construir uma educação comprometida não apenas com a valorização das diferenças, mas com a democratização do conhecimento, a justiça curricular e o fortalecimento da democracia.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CONNELL, R. W. Schools and social justice. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



THE CONTRIBUTIONS OF THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM TO THE LEARNING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

MARCELE NEVES BRAGA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto, em 2011; especialista em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Área do Conhecimento Educação Especial, pela UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), em 2024; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Júlio de Oliveira e Professor de Educação Básica na EMEB José Augusto Moreira.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal de São Paulo. O AEE é um serviço complementar à Educação Especial, que visa atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência ou transtorno, como o TEA, por meio de recursos ou estratégias específicas para eliminação ou diminuição das barreiras de aprendizagem. A pesquisa buscou identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do AEE, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que têm sido eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com TEA. Para a execução da pesquisa de campo em questão, um questionário com perguntas de resposta fechada foi empregado para realizar a coleta de dados quantitativos, sendo distribuído por meio do link do Google Forms. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando-se, no entanto, a inclusão de professores regentes da sala regular do Ensino Fundamental (Ciclo I), da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas. As informações coletadas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, a fim de identificar os principais temas e padrões presentes nos dados. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas no AEE, bem como para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes com TEA.

Palavras-chave: Sala de Recurso Multifuncional; Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado; TEA; Atuação Docente.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the contributions of Specialized Educational Services (AEE)—provided outside regular school hours—to the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school (Ensino Fundamental I) within the Pirituba/Jaraguá territory of the São Paulo Municipal Education Department. AEE is a service complementary to Special Education that aims to address the specific educational needs of students with disabilities or disorders, such as ASD, through specific resources or strategies designed to eliminate or reduce learning barriers. The study sought to identify the pedagogical practices employed by AEE teachers, as well as the teaching-learning strategies that have proven effective in fostering the cognitive, social, and emotional development of students with ASD. To conduct the fieldwork, a questionnaire with closed-ended questions was used to collect quantitative data, distributed via a Google Forms link. Participants were selected randomly, though the sample included regular classroom teachers from the Pirituba-Jaraguá Regional Education Directorate (Elementary School, Cycle I) who had students with ASD enrolled in their classes. The collected information was analyzed using content analysis to identify key themes and patterns within the data. The results of this research are expected to contribute to the improvement of pedagogical practices used in AEE and to the promotion of higher-quality, more inclusive education for students with ASD.

Keywords: Multifunctional Resource Room; Learning; Specialized Educational Services; ASD; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), tem sido implantada, nas redes públicas de ensino regular de todo país as Salas de Recursos Multifuncionais, um espaço físico dotado de materiais, mobiliário e recursos lúdicos, acessível para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 17 de novembro de 2011, o Decreto federal nº 7.611 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, um espaço próprio e adequado para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, e, sem dúvida, tem sido uma importante ação política a abertura destas salas em todas as escolas públicas, não só do município de São Paulo, mas de todo o país. Contudo, como o objeto deste artigo é a Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo, mantereí o foco nesse município.

O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Sala de Recurso Multifuncional, estimula competências e aquisições, enriquecendo o trabalho com atividades complementares e suplementares, contribuindo para favorecer a aprendizagem dos estudantes que daquele espaço fazem parte. A meta do professor do AEE é transformar a vida acadêmica do estudante público-alvo da educação especial na melhor experiência possível que ele terá dentro de uma Unidade Educacional, de forma a garantir a sua socialização, aprendizagem e sua interação com os seus pares e com as demais pessoas que estão à sua volta.

De acordo com o material Orientações para o Atendimento de Estudantes: Transtorno do Espectro Autista disponibilizado para os docentes da Prefeitura de São Paulo, diversas investigações têm assinalado um

aumento significativo no contingente de crianças afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao longo dos anos recentes. Em virtude desse panorama, torna-se crucial viabilizar um sistema educacional convencional capaz de garantir não apenas o acesso e a permanência desses estudantes nas instalações escolares, mas também aprimorar a qualidade dos processos educativos e facilitar o pleno desenvolvimento de suas aptidões cognitivas. Em consonância com esses preceitos, a Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo encontra fundamentação na concepção de Educação Inclusiva. Essa abordagem é norteada por princípios direcionadores, incluindo a Equidade, que propugna pela igualdade de oportunidades; a Inclusão, que busca a integração de todos os alunos; e a Educação Integral, que almeja a promoção holística do desenvolvimento educacional. (SÃO PAULO, 2021)

Em decorrência da realidade da Rede e em consonância com a Política Paulistana de Educação Especial (SÃO PAULO 2016a, 2016b), faz-se necessário um conjunto de ações que possibilite o efetivo atendimento aos estudantes com TEA tendo em vista os aspectos relacionados ao direito à aprendizagem e ao acesso ao currículo. Visando esse contexto, a Sala de Recurso Multifuncional e os outros tipos de AEE, nas Unidades Escolares significam um pilar para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento desses estudantes. Tendo em vista a crescente demanda de estudantes com TEA nas Unidades Educacionais da rede pública de ensino da Prefeitura de São Paulo e a falta de capacitação para os docentes da sala regular atuar com esse estudante, o objetivo de nosso estudo foi o de identificar o papel da Sala de Recurso Multifuncional para a aprendizagem dos estudantes com TEA no ensino fundamental I.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PAPEL DO PROFESSOR DA SALA REGULAR JUNTO AOS ESTUDANTES COM TEA

A Portaria SME Nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) –, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a), aponta que o AEE realizado na Sala de Recurso Multifuncional oferece apoio e estratégias pedagógicas para os estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no território Pirituba/Jaraguá da prefeitura de São Paulo, a fim de promover sua aprendizagem e inclusão escolar. Algumas contribuições podem ser identificadas como o atendimento individualizado, os recursos pedagógicos e a formação de profissionais. O Atendimento individualizado possibilita o respeito às diferenças e necessidades específicas, o que pode favorecer um aprendizado significativo; os recursos pedagógicos específicos para o TEA, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, entre outros recursos que dinamizam o ensino e promovem a interação social e, a formação dos profissionais, considerando-se que a equipe da SRM é composta por professores e outros profissionais para trabalhar com esses estudantes o que contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido.

Segundo Barbosa et al. (2013, p.9), “o papel do professor é deliberativo, já que o mesmo recebe e designa o contato primário com a criança”. Assim sendo, ele torna-se encarregado por um dos principais meios na efetivação concreta do processo de inclusão, destacando a responsabilidade docente em estabelecer possibilidades quanto ao desenvolvimento interligado à metodologia ideal e adequada às singularidades de cada estudante

O QUE VENHA A SER O TEA

Segunda a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o TEA engloba uma série de condições caracterizadas por variações no comportamento social, na comunicação e na linguagem, assim como pela manifestação de interesses e atividades restritas e repetitivas, peculiares a cada indivíduo. Este transtorno tem início na infância e tende a perdurar ao longo da adolescência e da idade adulta, sendo comumente identificado nos primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com TEA podem apresentar comorbidades adicionais, tais como epilepsia, depressão, ansiedade e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O espectro de funcionamento intelectual nesse grupo é altamente variável, abrangendo desde severos comprometimentos até níveis mais elevados.

Aspectos adicionais merecem destaque no que concerne a esta condição:

- Os transtornos do espectro autista emergem na infância e mantêm sua presença na adolescência e na vida adulta.
- A independência pode ser alcançada por algumas pessoas com TEA, enquanto outras apresentam incapacidades significativas, demandando cuidado e suporte contínuos.
- Intervenções psicossociais fundamentadas em evidências, como intervenções comportamentais e programas de capacitação dos pais, revelam-se capazes de atenuar as dificuldades na comunicação e no comportamento social, impactando positivamente o bem-estar e a qualidade de vida tanto dos indivíduos com TEA quanto de seus cuidadores.
- As intervenções destinadas a pessoas com TEA necessitam ser complementadas por medidas mais amplas, que promovam ambientes físicos, sociais e atitudinais acessíveis, inclusivos e solidários.
- Em escala global, pessoas com TEA frequentemente enfrentam estigmatização, discriminação e violações de seus direitos humanos. A oferta inadequada de serviços e apoio a essa população é um fenômeno prevalente em âmbito mundial.

AS CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA OS ESTUDANTES COM TEA

O professor ou professora que está apto a desenvolver o trabalho do AEE contribui significativamente no incentivo à autonomia, o AEE na Sala de Recurso Multifuncional, que pela legislação paulistana está referido como AEE no contraturno tem como objetivo oferecer a possibilidade de adaptações curriculares individualizadas, considerando as necessidades específicas de cada aluno com TEA. Permitindo a criação de estratégias pedagógicas personalizadas, considerando os pontos fortes e os desafios do estudante, promovendo uma abordagem educacional mais eficaz e adequada às suas características.

Além dos pontos apresentados anteriormente, o AEE desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social. Por meio da implementação de estratégias que visam facilitar a interação e a comunicação, o AEE contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes com TEA, auxiliando-os a estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias e a participar ativamente da vida escolar.

Outro aspecto relevante das contribuições do AEE reside na capacitação dos profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Através de capacitações e formações especializadas, o AEE promove uma compreensão mais profunda do TEA e das estratégias pedagógicas que podem ser empregadas para melhor atender a essa população.

Precisamos ressaltar que as contribuições do AEE não somente beneficiam os estudantes com TEA, mas também enriquecem o ambiente escolar como um todo, ao fomentar práticas inclusivas e sensibilizar a comunidade educacional sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças.

Em síntese, o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA. Suas abordagens personalizadas, foco na inclusão e capacitação dos profissionais contribuem para criar ambientes educacionais mais acolhedores e eficazes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Uma vez identificado o objeto de estudo, procederemos à delimitação do caminho investigativo a ser seguido neste estudo.

PERCURSO INVESTIGATIVO

UNIVERSO DA PESQUISA

O presente estudo foi conduzido com diversos professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 11 professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá.

Para a execução da pesquisa de campo em questão, um questionário com perguntas de resposta fechada foi empregado para realizar a coleta de dados quantitativos, sendo distribuído por meio do link do Google Forms. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando-se, no entanto, a inclusão de professores regentes da sala regular do Ensino Fundamental (Ciclo I), da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas.

O link do formulário foi distribuído por aplicativos de mensagens, destinados à grupos escolares. De todos os formulários enviados, 11 professores responderam ao questionário.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, foi realizada a organização dos dados para direcionar a análise, a qual se baseou nas respostas dos professores, apresentando os resultados de forma descritiva. Os resultados foram tratados de forma qualitativa e quantitativa, analisando as respostas dos formulários preenchidos e organizando-as de forma a entender e analisar como os professores das salas regulares atuam com os estudantes com TEA e qual a contribuição, de acordo com a percepção deles, da sala de recurso multifuncional para a aprendizagem desse estudante, visando promover a aprendizagem e participação desses estudantes no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos os resultados dos formulários enviados aos professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. Como citado anteriormente, responderam a esta pesquisa 11 professores e professoras. Todos graduados em pedagogia, porém alguns com pós-graduação, 01 mestre em educação, 01 doutorado em educação e 01 graduado em história.

Em relação a idade, 05 professores responderam que possuem mais de 50 anos e estão atuando na rede municipal de São Paulo entre 1 e 5 anos, 03 professores afirmaram que possuem entre 41 e 50 anos, 02 professores disseram ter entre 31 e 40 anos e somente 01 professor alegou ter entre 20 e 30 anos.

Quanto a rede de ensino, 07 professores atuam somente nesta rede e em apenas um período, os demais professores alegaram trabalhar tanto na rede de ensino municipal como estadual.

Em relação ao número de alunos matriculados em sala de aula, todos os professores disseram ter entre 22 e 33 estudantes em suas turmas.

A integração educacional de estudantes autistas é um tema que emergiu em discussões com maior ênfase nas últimas décadas do século XX, configurando-se como uma questão relativamente recente. Previamente a este período, prevalecia a concepção predominante de que crianças com deficiências intelectuais ou comportamentais deveriam ser segregadas do sistema de ensino convencional, sendo encaminhadas para instituições especializadas ou estabelecimentos voltados para atendimento específico.

A imperiosidade da inclusão adquire relevância primordial ao visar aprimorar as condições da instituição escolar. A meta é a formação de gerações capazes de abraçar plenamente a vida, emancipando-se de preconceitos e barreiras. Não se pode ceder a soluções acomodatórias, mesmo que o preço a ser pago seja elevado, pois tal custo jamais equivalerá à rescisão de uma trajetória escolar relegada à margem, a evasões desalentadoras ou à estigmatização infundada de crianças. (MANTOAN, 2006).

A necessidade de inclusão encontra ainda mais justificção ao evidenciar um motivo suplementar para a modernização da educação. Tal modernização demanda o aprimoramento das práticas docentes por parte dos educadores, bem como a revitalização das estruturas e condições das escolas, tanto públicas quanto privadas. Essas instituições devem empenhar-se em uma contínua reestruturação a fim de se adequarem às exigências individuais de cada aluno (MANTOAN, 2006).

Essas informações vão de acordo com os dados encontrados nessa pesquisa, uma vez que podemos encontrar com facilidade professores que possuem alunos com TEA matriculados em sua turma. Todos os 11 professores possuem alunos com TEA em sua turma, ainda que somente 01 esteja em investigação. Dos 10 alunos com o diagnóstico de autismo, 08 alunos possuem laudo.

Os professores que responderam ao questionário possuem em suas salas de aula um ou dois estudantes com TEA e relataram que os comportamentos desses estudantes variam muito, pois cada um é um e de acordo com o envolvimento da família esses comportamentos mudam significativamente.

O TEA é caracterizado por uma amplitude de manifestações que podem variar tanto em termos de gravidade quanto de sintomatologia, o que implica que a influência do autismo é singular em cada indivíduo. O procedimento diagnóstico envolve a análise minuciosa do comportamento do sujeito, bem como a avaliação das competências de comunicação e interação social por parte deste.

Os professores relatam que a maior dificuldade é a falta de atenção em sala de aula, a agitação e a não interação social, nos quais, 06 professores responderam que esses comportamentos citados, prejudicam os estudantes com TEA na aprendizagem dos conteúdos propostos para cada série. Todos os que responderam à pesquisa concordam que os estudantes com TEA possuem potencialidades e com muita capacidade de avançar na aprendizagem, mas deixam claro que isso só aconteceria com muito estímulo.

À luz das informações apresentadas, torna-se notória a ausência de um padrão linear no Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a manifestação dos sintomas relacionados a esta condição carece de uma abordagem uniforme. A identificação de um indivíduo portador de TEA demanda a consideração de que as características previamente aludidas são intrinsecamente interconectadas, e sua manifestação pode ser mais ou menos aparente, em consonância com o grau de gravidade do transtorno. Não obstante, é imperativo ressaltar que a emergência dos sintomas não se dá de forma homogênea em todos os indivíduos. É crucial reconhecer que, embora possam apresentar semelhanças, cada situação exibe traços distintos, reafirmando assim que nenhum indivíduo autista é idêntico a outro, insinuando a singularidade inerente a cada caso.

Assim, para compreender melhor a atuação deles relacionada aos estudantes com TEA perguntamos sobre a flexibilização da proposta curricular para atender as necessidades desses estudantes e encontramos o seguinte cenário.

Em relação a flexibilização do currículo escolar, 07 professores responderam que conseguem realizar essas flexibilizações do currículo, 03 professores alegam tentar realizar a flexibilização e somente 01 professor respondeu que não consegue fazer as flexibilizações necessárias no currículo.

A flexibilização do currículo é um dos pontos significativos para a aprendizagem dos estudantes com TEA e isso se torna possível se o professor da sala regular, ao buscar garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes, possibilitar a realização das atividades de forma diferenciada para que aqueles com TEA possa acessar o currículo a partir de suas possibilidades,

Os dados demonstram que um professor comenta não saber realizar tal flexibilização. Segundo Vasconcelos (2019), são diversas e persistentes as batalhas enfrentadas na busca pelo aprendizado, deixando frequentemente cicatrizes difíceis de reparar. Uma das principais marcas desse processo pode ser encontrada na autoestima: a vergonha se apossa dos indivíduos ao perceberem que aquilo que parece tão simples para seus colegas é uma dificuldade para eles. Até mesmo as tarefas aparentemente simples do cotidiano se transformam em agonias constantes, prejudicando as qualidades que possam ter.

Então, para que possamos cuidar da autoestima desses estudantes, a flexibilização curricular pode ser um caminho, à medida que considera as necessidades específicas desses estudantes.

Ao serem perguntados sobre a questão do suporte para o exercício do ensino, nove professores responderam positivamente, apontando que encontram suporte na gestão escolar e pedagógica, dos professores do AEE e das formações continuadas que a DRE oferece.

Ao serem perguntados sobre a efetividade do processo de inclusão escolar em suas salas de aula, sete (64%) dos professores responderam que sim e quatro (36%) disseram que “talvez”. Esses dados demonstram, então, que nas salas de aula nas quais esses professores são os regentes, o que denominamos de *inclusão* parece estar acontecendo efetivamente, o que é muito positivo, pois a luta é realmente fazer com que as ideias inclusivistas não sejam somente um feito de leis e falácias, mas sim de práticas, ações e atitudes dignas de constantes aplausos.

Quando indagamos sobre a inclusão acontecer de forma efetiva dentro da sala de aula, somente os 07 professores que alegaram fazer a flexibilização do currículo para seus alunos com TEA acreditam que a inclusão está ocorrendo de forma efetiva.

Segundo as considerações de Rosseto (2005), a inclusão no contexto educacional é caracterizada como um programa de implementação a longo prazo. Este conceito não se resume à mera transferência de alunos de instituições de ensino especial para aquelas de ensino regular, nem à substituição de docentes especializados por professores do quadro regular. O programa de inclusão atua como um agente impulsionador da reestruturação do estabelecimento escolar. Nesse sentido, a escola demandará uma reorganização substancial. A efetivação da inclusão exige que a escola esteja suficientemente diversificada, de modo a otimizar as oportunidades de aprendizado para os estudantes que possuem necessidades educativas especiais.

É imprescindível que a instituição escolar disponha de recursos e tecnologias assistivas, os quais desempenham um papel crucial no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas. Tais recursos podem abranger materiais didáticos adaptados, bem como softwares voltados para a comunicação alternativa, entre outras ferramentas.

A necessidade de inclusão, em uma perspectiva primordial, advém da aspiração de aprimorar as condições intrínsecas à instituição escolar. O objetivo é cultivar gerações de indivíduos melhor preparados para enfrentar a vida de maneira plena, emancipada de preconceitos e barreiras. A evitação de soluções acomodatórias é vital, mesmo que o custo a ser pago seja elevado, pois esse custo jamais se equipará à reabilitação de uma experiência escolar marginalizada, à ocorrência de evasões ou à estigmatização infundada de crianças (MANTOAN, p. 30).

Desta maneira, perguntamos aos professores sobre a existência de SRM em suas unidades escolares e 07 (64%) dos professores responderam que sim e 04 (36%) apontaram que não, o que realmente pode ser um fato, uma vez que nem todas as escolas do município contam com tal serviço, inclusive está prevista a possibilidade das SRMs atenderem estudantes do entorno da escola, no caso da ausência desse serviço.

Outra questão formulada aos professores foi sobre como eles percebem a importância do estudante com TEA frequentar a SRM. Dos 11 participantes, sete responderam de forma descritiva à questão e suas respostas apontam para a busca de estratégias de apoio aos próprios professores, o acesso a materiais diversos, a melhoria da aprendizagem e o trabalho com o potencial dos estudantes. Transcrevemos algumas falas para ilustrar suas percepções:

Auxilia em buscar outras estratégias para apoiar os professores (professor 1)

Quando o acompanhamento é de fato efetivo é de suma importância, pois lá o estudante terá o auxílio e acesso a materiais diversos que na sala de aula não encontrará. (professor 2)

Acredito ser importante para auxiliar tanto o estudante quanto os professores. (professor 3)

A inclusão social e a quebra de barreiras que possivelmente não aconteceria caso não a frequentasse. (professor 4)

A sala de recursos da visibilidade ao estudante, pontua seus potenciais, dá suporte e auxilia adequações das atividades e estando no colaborativo movimenta os pares dos estudantes, professores e demais funcionários para que o trabalho seja realizado em equipe e todos estejam envolvidos. (professor 5).

A melhoria da aprendizagem por ter variedades de recursos. (professor 6).

Os professores, como podemos observar, responderam que há SRM, relatam que há sempre formação em sua unidade escolar com temas relacionados a inclusão, que há diálogo frequente com o professor ou professora do AEE e por fim relatam que suas unidades escolares fazem o possível para que os estudantes deficientes se sintam pertencentes aquele espaço e a todos os ambientes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do estudo indicam as contribuições da SRM para a aprendizagem dos estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo, a partir da participação de 11 professores.

Os resultados obtidos nos permitem dizer que o AEE possibilitou a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para os estudantes com TEA, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas para as suas necessidades educacionais. Além disso, o AEE também pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas dos estudantes com TEA, contribuindo para a sua inclusão e participação mais efetiva no ambiente escolar.

Os professores do AEE desempenharam um papel fundamental na implementação dessas práticas pedagógicas, demonstrando uma grande dedicação e comprometimento com a promoção da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Por fim, a partir dos dados da pesquisa podemos apontar para a necessidade de investimentos contínuos na formação e capacitação dos professores, uma vez que a questão da flexibilização curricular pode ainda não estar bem compreendida. Da mesma forma, podemos indicar a necessidade de ampliação do acesso a esse serviço para poder atender um número cada vez maior de estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo. Essas medidas são fundamentais para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

CONCHON, Dulcinéia Andujar; CAMPOS, Sônia Maria de; SOUZA, Mirian Bambine. **Autismo:** desafios no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica - II Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Disponível em <https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2018/wp-content/uploads/sites/204/2018/11/dulcineia_andujar_conchon.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 11 de jun. 2023.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e37/ 1–23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36231. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SANTOS, Ana Clara Lindolfo dos. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: um estudo sobre as percepções docentes e as práticas pedagógicas nos anos iniciais. 2022. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/> Acesso em: 11 de jun. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes**: transtorno do espectro do autismo. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SÃO PAULO(SP). **Decreto Nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016 - Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016a.

SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764** de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”. 2016b.

SOUSA, Joyce *et al.* **EDUCAÇÃO E AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO: UM DESAFIO**. Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613, v. 13, p. 36-55, 2018. Disponível em: www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FC-1_1e30f28cdfc370ac399099f9ef3981b6 Acesso em 20 jun. 2023.