

O autismo na primeira infância e as perspectivas formativas do Currículo do Curso Técnico Docente do Estado do Rio de Janeiro.

Autism in first child and the view of school teacher formation in Rio de Janeiro state basic curriculum.

Santos, Veronica Rodrigues de Souza^{1*}, Lione, Viviane de Oliveira Freitas¹, Abrahão, Giselli Cristini Domiciano¹

RESUMO

Revisitando os dados bibliográficos da formação docente de nível médio no Brasil, podemos perceber, assim como todo o contexto histórico das pessoas com deficiências, de que a formação docente em ensino regular, não foi alicerçada na necessidade de ensinar e/ou aprender práticas inclusivas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sendo assim, a partir da análise do currículo básico oferecido aos formandos, no Rio de Janeiro, percebemos a existência de disciplinas que abordam a perspectiva inclusiva na primeira infância, porém, não ficou clara no material elaborado pela SEEDUC, as fontes bibliográficas para nortear o embasamento teórico e prático aos formadores do curso, nem tão pouco indicação de formação continuada para os formadores. Ao final, pode-se inferir que, através da análise dos dados qualitativos da pesquisa documental que, torna-se relevante sinalizar que os formandos necessitam de evidências científicas teóricas e práticas, atualizadas e que contemple os sinais de alerta da neurodiversidade, do desenvolvimento de crianças com TEA na primeira infância.

Palavras-chave: 1; Autismo 2; Primeira Infância 3; Formação Docente 4; Currículo

ABSTRACT

Revisiting bibliographical data by teacher training in high school in Brazil, there are no doubt that this training was not founded on educational inclusive practices to children from 0 to 5 years and 11 months. On the other hand, education and health researches show us different kinds of possibilities about inclusive practices educational that can be offered to the first child public. Through one bibliographical reviewing, this study aims to raise questions about the educational process of many inclusive practices in high school teacher formation including the Rio de Janeiro state basic curriculum. For that reason, based on the analysis of the basic curriculum offered to the trainees, this research intends to make known the needs of autistic students that come to childhood education about Autism Spectrum Disorder. It becomes important to analyse the resources that trainees need to know to deal with the theory and practice evidences of diversity and inclusion during the first stage of basic education, besides the performance as educators with assertive manner of child development.

KEYWORDS: 1; Autism; 2; First child Teacher; 3; Education; 4; Curriculum

1 – Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – UFF

*veronikr@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, tanto nas políticas públicas quanto a literatura, vêm demonstrando um aumento significativo de crianças com autismo nas classes regulares. Sendo assim, se faz necessário revisitar as propostas curriculares da formação do professor de nível médio e reestruturar as práticas inclusivas adequadas para a primeira infância.

De acordo com a LDBEN/1996, no artigo nº 62, será (...) *“admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal”* ou o Pedagogo para assumirem as turmas de crianças de 0 a 5 anos e onze meses.

Isto posto, o presente artigo faz parte de um aprofundamento teórico no currículo básico do Curso de Formação de Professores de Nível Médio, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro SEEDUC-RJ, sobre os desafios e possibilidades de se implementar práticas inclusivas na educação infantil. Considerando que ao longo dos anos o curso necessitou se renovar para atender tanto a demanda de cursistas quanto da diversidade de alunos que eles irão trabalhar, faz-se necessário reavaliar se este processo de ensino aprendizagem está realmente formando profissionais com o olhar inclusivo.

INICIANDO COM DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS SOBRE O AUTISMO

De acordo com Nunes e Schmidh (2019), *“o autismo é uma condição caracterizada, essencialmente por dificuldades sociais e de comunicação que se tornam evidentes ao longo do desenvolvimento da criança nos primeiros anos da infância”*.

Em 2013/2014, a partir da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), ocorreu uma grande mudança na concepção da denominação do diagnóstico e o que era considerado como subtipos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, passaram a ser considerados uma só denominação, como Transtorno do Espectro Autista (Autismo).

Ainda de acordo com Charman (2007, p.1), a expressão Transtorno do Espectro Autístico, é atualmente utilizado para descrever um grupo de patologias do

desenvolvimento neuropsicológico que diferem em termos de etiologia e de manifestações. Neste contexto, a autora faz uma comparação com os achados de Kanner (1942) e afirma que, o que se tem em comum sobre as crianças classicamente “autistas”, “é um prejuízo básico na capacidade de relacionamento e reciprocidade social” como colocado por Kanner (1943, p. 217).

Ao longo dos anos, estudos, pesquisas científicas e legislações, foram delineando o percurso das descrições e classificações dos Transtornos do Espectro Autista dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Assim sendo, a definição mais atualizada é a referida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

No referido manual, o TEA apresenta-se por um conjunto de sintomas comportamentais decorrente de uma desordem neurobiológica caracterizada por prejuízos e comprometimentos qualitativos e quantitativos nas seguintes áreas de: Interação social; Habilidades sócio comunicativas; Comportamentos e Movimentos repetitivos. Assim, desde a publicação do DSM-V, o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), engloba então a síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e os transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação, sendo cada um citado com as suas peculiaridades, formas de avaliações e tratamentos específicos (APA, 2014).

Os comprometimentos da interação social são os primeiros sinais, de sutis traços de autismo que muitas vezes não são observados pelos familiares, porém, o comprometimento no desenvolvimento da linguagem são os sintomas mais percebidos por volta dos 15 meses, embora de acordo com o novo DSM-V, não é mais um indicador direto para o diagnóstico de autismo. Então, segundo o DSM-V, o autismo é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por níveis de dificuldades na interação social, comunicação e comportamento repetitivos e restritos.

Segundo a classificação utilizada pelo DSM-V, os traços comportamentais podem ser similares, dentro do **ESPECTRO**, porém, é importante perceber que existem variações quanto ao grau de severidade destas características percebidas no momento do diagnóstico e ao longo das intervenções, sendo correto afirmar que, tanto para os profissionais de saúde quanto para os profissionais da educação, devem ter o conhecimento de que existem diferentes graus e formas de manifestações das falhas no

neurodesenvolvimento, na apresentação das habilidades e prejuízos da linguagem dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (Fig. 1), com os dados descritos do DSM-V.

Figura 1: Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista



Fonte: SANTOS, DOMICIANO E LIONE (2022)

Dentro destes níveis de comprometimentos, o DSM-V descreve que, junto ao transtorno pode-se apresentar também; outros especificadores como: Prejuízos intelectual; Prejuízos de linguagem; Condição médica Genética conhecida; outras desordens do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental e catatonia.

Afigura-se válido destacar, que de acordo com o DSM-V, os indivíduos diagnosticados com Síndrome de Asperger, receberão o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autista sem comprometimento linguístico ou intelectual. Visto isto, é providencial para o prognóstico destas crianças, que os professores tenham conhecimento das características do desenvolvimento infantil, para estimular na criança com TEA as suas potencialidades e reconhecer seus limites diante dos estímulos ambientais, pois, a relação que se estabelece com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, é determinante para o desenvolvimento da identidade e da conquista da autonomia.

Sendo assim, torna-se crucial que todos os profissionais, que estiverem acompanhando estas crianças estejam cientes das sutis e/ou das severas manifestações do autismo, para que não reforce uma conduta equivocada diante da gravidade de qualquer nível deste transtorno neurobiológico.

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Considerando a literatura sobre a formação docente de nível médio no Brasil, (Cunha, 2013; Pimenta, 1990; Lellis, 1989; Brezezinsk, 1987; Libâneo, 1987) o curso foi marcado por iniciativas e movimentos que fizeram ao longo dos anos atravessar do Império à República (1835 - 1930) e chegar aos anos 1940/50, com atribuições estabelecidas por instituições públicas e privadas, fundamentais no país e, com políticas públicas para formação dos futuros docentes para atuação no nível primário (Nunes; 2001). Neste contexto, Martins (2009) observa que:

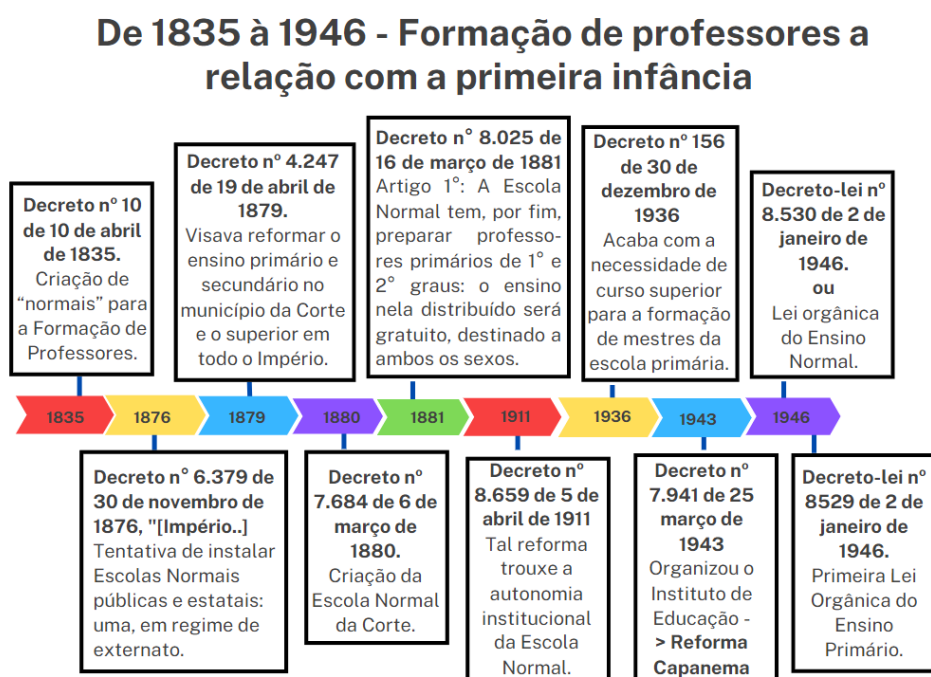
A formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto de Escola Normal na província de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal. (MARTINS, 2009, p. 6)

Na historiografia da educação brasileira, entre 1930 e 1960, o campo educacional passou por muitas mudanças na regulamentação do curso, tanto pela introdução do modelo de racionalidade científica na organização escolar Saviani (2004), quanto pelas mudanças curriculares que o Curso de Formação de professores primários sofreu. Ao longo destes anos, a formação docente de nível médio, sofreu perdas potenciais em sua identidade formativa, em decorrência das significativas rupturas que as políticas públicas foram estabelecendo para a formação dos professores de nível médio, onde interferem até hoje no cenário das novas possibilidades de ensino aprendizagens, necessárias aos alunos do século XXI (Lopes, 2006).

Trazendo o nosso olhar para o período de tempo, a partir da década de 50 até o século XXI, muitas concepções foram redefinindo a arquitetura social e intelectual, tanto dos professores quanto dos alunos, sendo necessário desmistificar ideologias obsoletas e reestabelecer novas percepções sobre os diversos perfis de aprendizagens, que ao longo dos anos foram chegando ao cenário escolar.

Considerando o contexto histórico do Curso de Formação de Professores de Nível Médio e o seu valor, ocorreram várias regulamentações da formação dos professores (Fig. 2), este período transcorreu entre 1835 à 1946, referente onde as reformulações foram realizadas por decretos, todas com o objetivo de regulamentar a formação de professores para atender a primeira infância que temos hoje.

Figura 2: Linha do tempo formação de professores para a primeira infância.



Fonte: SANTOS, DOMICIANO E LIONE (2022)

Cabe ressaltar dentro desta linha de tantos decretos e regulamentações, o Decreto nº 7.941 de 25 de março também conhecida como Reforma Capanema que, ao regulamentar a reforma da escola secundária, estabeleceu uma nova estrutura aos Institutos de Educação, que promulgou três anos depois, em 1946 o Decreto 8.530, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. No Rio de Janeiro, o Curso Normal cresceu e ganhou muita importância principalmente na sua expansão para o subúrbio carioca (LIMA, 2011). Assim sendo, muitas escolas que foram inauguradas a partir de 1946, se mantêm até hoje, como afirma SANTOS (2018):

Escolas como o Carmela Dutra (Madureira), Rangel Pestana (Nova Iguaçu), Heitor Lira (Penha), Sarah Kubitschek (Campo Grande) entre outras, todas inauguradas depois de 1946 e em funcionamento até os dias de hoje, deixa claro a importância do Ensino Normal no Rio de Janeiro. SANTOS (2018, p. 30).

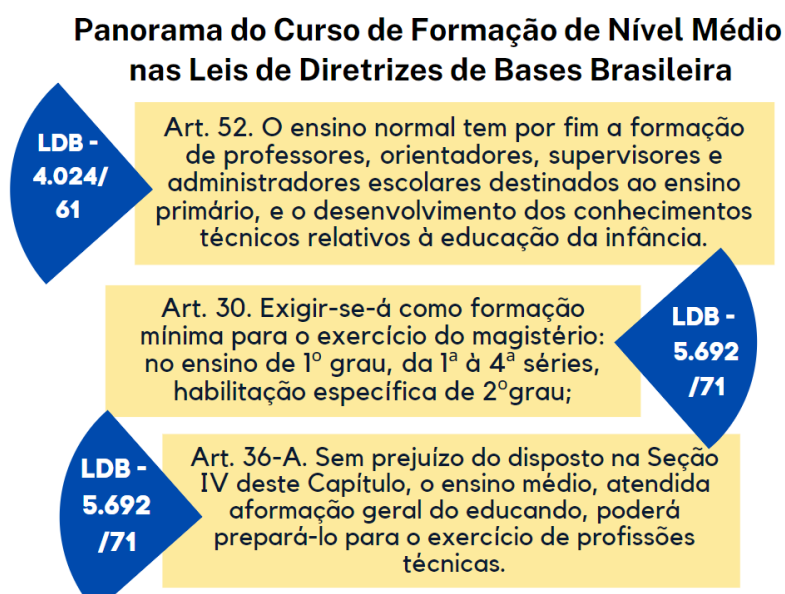
Com a Lei de diretrizes e Bases 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o curso permanece com seu perfil de formação docente com caráter de Curso de Regentes de ensino primário e/ou formação de professores primários. Porém, a partir da Lei de diretrizes e Bases de 5.692 de 11 de agosto de 1971, o curso perde a essência pedagógica e entra para o quadro das formações em Habilitações específicas no ensino médio.

Neste sentido, o Curso Técnico vem ao longo dos anos perdendo o modelo de formação específica para o magistério, o que se confirma na LDB 9394/96 de 20 de agosto

de 1996. A Figura 2 mostra o desdobramento da influência das Leis de Diretrizes e Bases, na estrutura e funcionamento dos Cursos de Magistério de nível médio, da década de 60 aos dias atuais.

Neste panorama histórico (Fig. 3), a formação docente de nível médio, a partir da LDB - 5.692/71, perde o seu lugar específico de *formação de regentes de ensino primário* e passa a ser vista como um profissional técnico de nível médio. O curso ficou com perfil de um conjunto de procedimento educacionais, para atender as conjunturas sociais, políticas e econômicas que o Brasil estava passando. Com a lei 9394/96, a *Educação infantil* ganha espaço como a primeira etapa na composição dos níveis escolares da educação básica, que a partir de então, compreende: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como (Formação Geral e Habilitações Profissionais).

Figura 3: Panorama do Curso de Formação de Nível Médio nas Leis de Diretrizes de Bases Brasileiras.



Fonte: SANTOS, DOMICIANO E LIONE (2022)

Em se tratando da etapa da pré-escola ou educação infantil, embora tenha sido introduzida apenas à *vinete e quatro anos*, como primeira etapa da educação básica, a pedagogia pré-escolar, independente de não ser mencionada como demanda da Formação de professores de nível médio, revelou e têm revelado grandes expoentes que tiveram a preocupação com os estudos relativos à educação de crianças em idade inferior aos seis anos (Piaget, 1975; Castro, 1986; Borges, 1994; Kramer, 2001/2006).

Em paralelo, é válido citar a força da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, que projetou alterações para a educação das crianças de 0 a 6 anos e o texto constitucional do MEC, em 1994, que publicou o documento “*Política Nacional de Educação Infantil*”. Ainda, nessa análise, entre a política nacional e a efetivação da mesma, percebe-se que se levou muito tempo, para ser retirada a ideia da década de 70, onde a educação para a primeira infância, era vista com um cunho de educação compensatória, como solução para todos os problemas sociais que interferiam no processo educacional das séries seguintes.

A proposta era reforçada pela própria coordenação de Educação Pré-escolar do MEC, que sugeria, naquela ocasião, a opção por programas pré-escolares de tipo compensatório, que visavam movimentos em função da puericultura, higienista e a prontidão para aprendizagem (KRAMER, 1982). E, neste contexto sócio histórico, as questões sobre cuidar e educar até hoje ainda se mostram desarticuladas, quando se observa as práticas pedagógicas na educação infantil (KRAMER, 1999; ORTIZ, 2007; OLIVEIRA, 2010).

Sendo assim, na década de 70, com a campanha do governo de ampliar o mercado com a “mão de obra” implementada na LDB - 5.692/71 e o movimento das formações tecnicistas (SANTOS, 2018), robustece a ideia no Ministério da Educação e Cultura, da educação compensatória apresentada por KRAMER (1992).

A atual proposta da política educacional brasileira em relação às crianças de 0 a 6 anos, encara e defende a educação pré-escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as “carências culturais” das crianças provenientes das classes sociais dominadas. Assim compreendida, a educação compensatória deveria corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças. (...) a evasão e a repetência são explicadas como resultado da “falta de cultura” e de hábitos das crianças, ou seja elas são culpabilizadas pelo fracasso. KRAMER (1992, p.54).

A partir desta perspectiva, da concepção de infância na pré-escola/educação infantil até o recente olhar aos fundamentos biopsicossociais da primeira infância, nos primeiros níveis de composição escolar da educação básica e da formação do professor de nível médio, como pré-requisito básico para atuar na Educação Infantil, se faz urgente, abordar questões bem atuais sobre o expressivo número de casos de crianças pequenas com os traços do espectro autista e a formação inicial dos professores de nível médio, para atuar na educação na primeira infância.

Entendemos, que lacunas pertinentes, na historiografia de ambas as partes quando analisamos, tanto as falhas antigas na formação do professor (1835 – 2019), quanto as crescentes taxas epidemiológicas do Autismo na primeira infância (1943 – 2019), onde nos Estados Unidos, a cada 1000 crianças nascidas, 1 em 59 são diagnosticadas dentro do espectro (Revista Autismo, 2019). De acordo com Junior (2019) não temos como balizar estes dados no Brasil, porque não temos números oficiais de estudos sobre a prevalência. Assim sendo, será cada vez mais comum a presença de indivíduos com este Transtorno nas classes regulares, o que realmente tem aumentado de forma significativa nas turmas de educação infantil.

Considerando-se que a formação dos professores, para atuar na educação infantil é vista como de pouco valor e, por vezes, associados à serviços maternos e sem exigência de fundamentação pedagógica, é imprescindível a discussão do currículo formador desse futuro professor. Ortiz (2007) destaca a preocupação com a desvalorização dos profissionais que atuam neste segmento; a falta de uma proposta pedagógica para as crianças de 0 a 3 anos. Sem contar, o paradoxo entre a inserção dos sistemas de ensino conteudistas na educação infantil, com a contradição de instituições com um trabalho dedicado apenas aos cuidados da higiene e alimentação da criança.

Adicionalmente, também é imperioso, a discussão em torno do desenvolvimento infantil e de prática pedagógicas inclusivas para a primeira infância, de forma a contribuirmos para a construção de um currículo mais assertivo na formação docente do professor de nível médio, que atuará com esse público-alvo da Educação Especial.

OS PROCESSOS FORMATIVOS EM PRÁTICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE NÍVEL MÉDIO NO RIO DE JANEIRO.

A partir desta perspectiva, afigura-se válido analisar os processos formativos do currículo básico do estado Rio de Janeiro, que atualmente, conta com cerca de 102 escolas estaduais, que oferecem a modalidade de Curso de Formação de professores de nível médio em todo o estado. Segundo o informativo da página da SEEDUC de 2018, o Curso Normal de nível médio é uma modalidade que tem por objetivo formar professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comprometidos com educação de qualidade que privilegie a criatividade, a liderança e a responsabilidade social. Tem duração de 3 (três) anos em turno integral, tendo em sua matriz curricular os

componentes específicos da formação docente e carga horária reservada para realização do Estágio Supervisionado (SEEDUC - 2020).

Acompanhando as exigências de um currículo que apresentasse uma maior interação com as legislações vigentes, em 2012, a SEEDUC-RJ, concluiu a elaboração do Currículo Básico específico para o Curso Normal em Nível Médio (Figura 4). Este documento, contempla tanto as disciplinas de Base Nacional Comum quanto as disciplinas de Parte Diversificada, Formação Profissional ou Disciplinas Pedagógicas, de acordo com **Resolução nº r.330 de 10/09/2015 da SEEDUC – RJ**, como mostrado nos artigos 32 e 33, respectivamente: “(...) *A proposta curricular do Curso Normal deverá assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente*”.

Art. 33 - O currículo do Curso Normal, tendo em vista a articulação entre as áreas de conhecimento, será constituído por: - Base Nacional Comum, que tem como objetivo assegurar a formação básica, propiciando ao estudante a construção dos conhecimentos e competências previstos para a última etapa da educação básica; ***Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).***

O Currículo Mínimo para o Curso de Formação de professores de nível médio apresenta conhecimentos didáticos pedagógicos em educação especial no contexto da educação inclusiva na 2ª série do Curso Normal, ressaltando conteúdos como: as pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto sócio-histórico da educação especial, mostrando as especificações das deficiências e os aspectos da democracia, no que diz respeito à cidadania e direitos legais das pessoas com necessidades educacionais especiais na inclusão com uma abordagem da teoria, pois à prática com qualidade já é esperada no ano seguinte. O que equivale 33% do currículo de formação do futuro professor que discutirá práticas inclusivas. Por isso, cabe alguns questionamentos: Será que o Currículo Mínimo atende as necessidades formativas quanto as práticas inclusivas?

Em relação a Educação Infantil, o currículo apresenta disciplinas sobre os Conhecimentos pedagógicos em educação infantil; Laboratórios de Teorias e Práticas; Atendimento Educacional Especializado, articulando as habilidades e competências que perpassam por todos os três anos de formação dos alunos.

Porém, é importante ressaltar que, para além desse Currículo Mínimo, é necessário que o professor-formador esteja em constante atualização, para compreender os diferentes contextos históricos relacionados aos processos de desenvolvimento infantil e conectados com as discussões atuais sobre o autismo na primeira infância. Como também, sobre a importância do trabalho com diferentes linguagens, considerando o uso de mídias variadas e diversidade de gêneros, além de suportes textuais e a comunicação alternativa, de maneira a formar o futuro professor que irá atuar com os alunos autistas, cujo transtorno é complexo e que requer práticas pedagógicas diversificadas para atender esse educando, tendo em vista o desenvolvimento de suas potencialidades (VON TETZCHNER; JENSEN, 1996; GLAT, 2000; MELO (2000); SZYMANSKI (2017).

Levando-se em consideração todas as indagações explicitadas até o presente momento, o objetivo deste estudo é analisar, se o novo currículo estabelecido pela SEEDUC-RJ, em 2013, apresenta para seus alunos conhecimentos sobre a criança com autismo na educação infantil.

METODOLOGIA:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa classificada como análise documental, quanto aos objetivos, como pela descrição e quanto aos procedimentos metodológicos, como bibliográfica (Silva e Menezes, 2005).

Esses procedimentos foram organizados em etapas, a saber: Pesquisa bibliográfica a partir do Currículo Mínimo do Curso Técnico de Formação de Professores de Nível Médio oferecido pela SEEDUC-RJ sobre o Autismo na Educação Infantil; Análise de dados dos eixos temáticos pretendidos para a formação básica, assim como as habilidades e competências das disciplinas que seriam relevantes para a composição do presente artigo; e alinhando os dados obtidos em autores como base o referencial teórico sobre o assunto.

Para a pesquisa do Currículo Mínimo, a busca foi realizada na página da SEEDUC-RJ, no site do “Conexão Professor”, através do banco de dados do Currículo Mínimo do curso, livros de autores citados de Sarmiento (2003), Kelman e Fernandes (2004), Kramer (2001, 2011), Kelman (2011), Teses e Dissertações.

Após a síntese das principais etapas das análises realizadas no Currículo Mínimo do Curso, ressaltamos os 5 eixos temáticos mais relevantes à pesquisa e realizamos o

cruzamento dos dados obtidos com a análise do referencial teórico para a composição deste artigo.

A base para a definição dos 5 eixos, dentre os 19 eixos do curso, foi ela relevância dos eixos temáticos para a Formação Profissional do professor de nível médio e pela relação direta que os mesmos apresentam com o tema central da pesquisa sobre “O autismo na primeira infância e o currículo do professor de nível médio”, que ainda é bem forte no Estado do Rio de Janeiro. Para tanto os eixos selecionados foram; “Conhecimentos didáticos Metodológicos”; “Laboratórios pedagógicos”, “Práticas Pedagógicas e Iniciação a Pesquisa”; “Formação Complementar” e “Parte Diversificada”, visando analisar as habilidades e competências que se desejam alcançar através de cada uma delas.

Como primeira etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as **definições** e características sobre o Autismo, pautadas em Charman (2007); DSM-V (APA, 2014; Nunes e Schmidh (2019) e sobre Formação Docente de Nível Médio no Brasil, com base em Cunha, (1977); Pimenta, 1979; Lellis, 1983; Brezezinsk, 1987; Libâneo, 1987 e Gonçalves, 1992. A partir destas informações, foi pesquisado alguns marcos legais que definiram o Curso de Formação de Nível médio até os dias atuais.

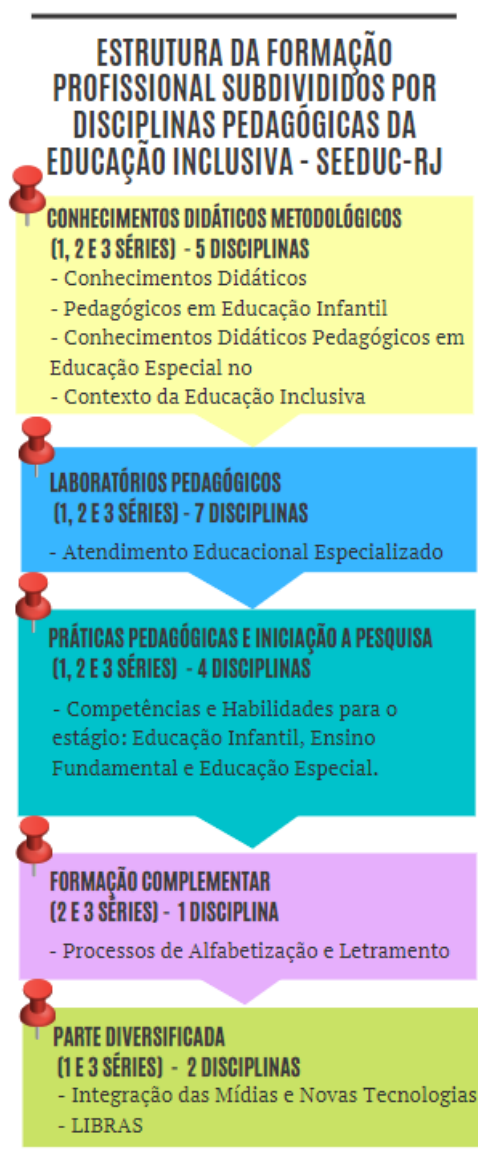
Assim sendo, após alicerçar a trajetória da formação docente e os conhecimentos da criança com autismo na primeira infância, foram realizados acessos ao site da SEEDUC – RJ, onde encontram-se os currículos básicos divididos por áreas de conhecimento de acordo com a Resolução de 10/09/2015 da SEEDUC – RJ, (SEEDUC, 2015) acesso em 24/10/2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o panorama do Currículo básico e observando as especificidades de cada eixo temático, temos um total de 19 disciplinas na matriz de formação oferecidas aos alunos, onde os Eixos temáticos Conhecimentos Didáticos Metodológicos; Laboratórios Didáticos e Práticas Pedagógicas e Iniciação Pesquisa compreendem a quase 80% da grade curricular com 15 disciplinas distribuídas nos 3 anos de formação. Assim, optamos por apresentar como dados, um recorte de três eixos temáticos, apresentados no Currículo mínimo, que abordam a relevância no contexto das respostas da pesquisa.

Neste contexto didático-pedagógico apresentamos a Estrutura da Formação Profissional oferecida pela SEEDUC-RJ, conforme mostrado na Figura 3.

Figura 4: Estrutura da Formação profissional subdivididos para disciplinas pedagógicas da Educação Inclusiva.



FONTE: Adaptado de SEEDUC- 2013 por SANTOS, DOMICIANO E LIONE (2022)

Conforme as habilidades e competências apresentadas nos eixos temáticos no currículo básico SEEDUC-RJ (2013), foi realizado um levantamento dentro do eixo Conhecimentos Didáticos Metodológicos, destacando-se para a análise da pesquisa duas disciplinas, a saber: Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil e; Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva (Figura 4).

Considerando que a disciplina de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil é oferecida durante os três anos da formação docente, como afirma o Parecer CEE nº 127/2006, a disciplina não tem como objetivo constituir uma receita a ser

aplicada, mas sim instrumentalizar os (as) professores (as) para se tornarem autônomos diante da importante tarefa de lidar com a infância. Porém não foi encontrado no material curricular um alinhamento de fundamentação teórica, para os professores e professoras do Curso sobre as diversas abordagens sobre o desenvolvimento da Primeira infância, Transtorno do desenvolvimento, Autismo e a Perspectiva Inclusiva.

Neste sentido, para que haja uma formação de atuais professores na perspectiva inclusiva, que tem a escola também como um espaço social e inclusivo, a sala de aula deve ser pensada como o lócus constante da formação docente impulsionando os seus saberes-fazer para uma educação para todos. Sobre isto, Miranda e Filho (2012, p.18), afirmam que;

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola. Miranda e Filho (2012).

Dando continuidade à análise desse eixo, encontramos o desenvolvimento das habilidades e competências no currículo básico (2013), dentro da disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva*, com referências ao ensino sobre as Deficiências, Transtornos e Altas Habilidades e Superdotação.

Para demonstrar como essas disciplinas e conteúdos do 2º ano de Formação, se convergem no panorama de distribuição de saberes inclusivos dentro do curso (Fig. 5), buscando evidências de que o Transtorno do Espectro do Autismo é mencionado no Currículo Básico.

Figura 5: Disciplinas da Formação Profissional do 2º ano

Formação Profissional 2ª série Curso Normal			
Conhecimentos Didáticos Metodológicos		Laboratórios Pedagógicos (AEE)	Práticas Pedagógicas e iniciação à Pesquisa
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva.		
1º Bimestre: O COTIDIANO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1º Bimestre: AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	1º Bimestre: Não é ofertada a disciplina	1º Bimestre: PLANEJAMENTO E ROTINAS PEDAGÓGICAS
2º Bimestre: CONHECIMENTOS ESSENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2º Bimestre: AS ESPECIFICAÇÕES DAS DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E INTELECTUAIS, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES E O SEU FAZER PEDAGÓGICO	2º Bimestre: Não é ofertada a disciplina	2º Bimestre: O PROFESSOR PESQUISADOR DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL
3º Bimestre: A IMPORTÂNCIA E A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE CONVÍVIO SOCIAL	3º Bimestre: DEMOCRACIA: CIDADANIA E DIREITOS LEGAIS DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	3º Bimestre: Não é ofertada a disciplina	3º Bimestre: CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS
4º Bimestre: A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO	4º Bimestre: INCLUSÃO - DA TEORIA À PRÁTICA	4º Bimestre: Não é ofertada a disciplina	4º Bimestre: PRÁTICAS DOCENTES

Fonte: SANTOS, DOMICIANO E LIONE (2022).

Observamos que na disciplina **Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil** oferecida no 2º ano de formação há nos dois primeiros bimestres a preocupação de discussão, em torno dos conceitos relacionados ao funcionamento da

Educação infantil, porém, sem trazer referenciais em torno do desenvolvimento infantil e suas características, o conceito de infância e a construção da criança como ser aprendente.

Outro ponto relevante, é a ausência dos referenciais teóricos sobre os marcadores de desenvolvimento psicomotor e de linguagem que os alunos do curso necessitarão para criar expertises nas disciplinas de laboratórios. Como as disciplinas não apresentam uma ementa detalhada e um referencial teórico reflexivo, cada professor com a sua visão de “educação infantil, autismo e pesquisa acadêmica”, entra em sala e transmite o que domina melhor.

Desse modo, toda a relação entre as disciplinas do curso e, principalmente, as do 2º bimestre da 2ª série do curso, ficam na responsabilidade dos alunos em fazerem as correlações entre quais são os “conhecimentos essenciais da educação infantil”, que podem auxiliar o cursista a perceber as especificações de todas as deficiências físicas e intelectuais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e o seu fazer pedagógico, ao ponto de incentivar o futuro professor a se tornar um pesquisador da prática inclusiva, em 2 meses.

Dando continuidade, temos ainda o reforço de formar futuros professores que entendam como a Educação infantil pode ser utilizada para abordagem de conteúdo tal como o letramento (4º bimestre) na disciplina Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil, com uma discussão em torno da importância da arte educação e o desenvolvimento do convívio social apenas no 3º bimestre.

Esta concepção de currículo vai na contramão inclusive dos documentos norteadores da Educação Infantil, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2010) que apresentam uma nova concepção de infância, trazendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tratando a Educação Infantil como etapa onde as propostas pedagógicas devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras, visto que nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que as crianças se desenvolvem.

Observando o Quadro 2, percebemos que a Disciplina Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva, o enfoque apenas a partir da 2º bimestre da 2ª série; e pela estrutura dos bimestres, a ideia de educação compensatória ainda permeia a educação infantil, como lugar de 1º segmento da educação básica.

Ainda explorando o Quadro 3, vemos que em laboratórios pedagógicos estão relacionados os estágios supervisionados, que alicerçam a prática pedagógica e os subsídios teóricos que pretendem responder satisfatoriamente as questões do cotidiano escolar, porém, não é oferecida no 2º ano de formação. Embora, o currículo básico 2013 apresente uma preocupação com a formação de professor de nível médio e o seu papel no cotidiano contemporâneo, apenas na 3ª série encontramos a disciplina de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Cientes da relevância destes conhecimentos para o professor que vai atuar com a criança com autismo na primeira infância, ressalta-se aqui, o alerta para mais um ponto em que deixa o formando em situação vulnerável, em relação a recursos didáticos e metodológicos, para a vida profissional.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2010), para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Educação Especial configura-se como uma modalidade do ensino que está presente em todos os níveis e etapas. Ela deve prover o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços, bem como orientando quanto à utilização destes no processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular. Ainda no documento supracitado temos:

“O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2010, p.1)

Finalizando a nossa análise, de acordo com a proposta do currículo básico 2013, espera-se estimular através da disciplina Práticas Pedagógicas e iniciação à pesquisa, o pensamento prático dos futuros professores, bem como que esse componente curricular, construa uma ponte entre a base teórica oferecida nos anos anteriores e os demais componentes da formação profissional, com a prática, realizada por meio da observação e da ação junto às escolas parceiras, que atendem a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, somente no 2º bimestre da 2ª série, menciona-se um eixo sobre “*o professor pesquisador da prática na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação especial*”.

A abordagem de cada assunto, que está inserida nos blocos, visa demonstrar, tanto os objetivos, quanto a efetivação da legislação em atendimento a formação na perspectiva

inclusiva, quanto ao currículo básico a SEEDUC-RJ (2013). Portanto, podemos perceber que teoricamente a proposta curricular prima por uma formação docente, que contenha não apenas disciplinas da Base Nacional de Ensino Médio, mas também disciplinas específicas de conteúdos diversificados e de formação profissional pedagógica, mas ainda distanciando-se Teoria e Prática, principalmente, no que tange na temática das práticas inclusivas, relacionadas aos alunos público alvo da Educação Especial.

Acompanhando a concepção, de que o currículo de uma formação em educação, se constitui em um processo dinâmico e em consonância com os avanços interacionais e políticos, de cada sistema de ensino dentro da educação básica, observamos que hoje, os pressupostos teóricos das contribuições de John Dewey (1859-1952), estão incorporadas nesta perspectiva de constantes transformações diante da temporalidade social. Para tanto, utilizamos como referencial teórico, GOI (2020), que fundamentou seus estudos em Dewey (1859-1952), pois acreditamos ser apropriado para discussão em torno de propostas de formação de professores.

Diversos estudos relatam lacunas na formação docente e principalmente de conteúdos curriculares sobre autismo nos cursos (AZEVEDO, 2017; SCHIMIDT, 2013). Assim, quando se observa a formação docente e a percepção do professor-formador sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, temos a plena consciência de que, os problemas concernentes à história da educação escolar brasileira, não serão resolvidos apenas com a atualização curricular e/ou formação periódicas dentro e fora do ambiente escolar.

Por outro lado, não se deve ter como foco da formação, só o formando. É relevante envolver também os gestores das instituições públicas e privadas em seus devidos Conselhos Estaduais de Educação, para que em ação conjunta, e de forma imprescindível, pensem na formação inicial e nas diversas lacunas deixadas ao longo dos anos e, em todos os níveis (médio e superior), da formação de futuros professores que em seu cotidiano lidam com um crescente número de autistas chegando na Educação Infantil.

Deste modo, ao realizarmos a análise no currículo básico do curso de formação de professores da SEEDUC-RJ, percebe-se que a pesquisa nos permitiu observar, que nem todas as habilidades e competências da educação inclusiva, para a criança com autismo na educação infantil, estão sendo abordadas de forma transversal dentro do curso, não estando claro que as teorias e práticas inclusivas perpassam todas as outras disciplinas do curso de formação.

4.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente de nível médio, tem se mostrado desafiadora e demandam de professores formadores cada vez mais atentos nas rápidas mudanças estruturais do campo das didáticas infantis, a incorporação de conhecimentos e a incorporação de estratégias interventivas que se mostrem eficazes no processo de desenvolvimento das crianças que apresentam impedimentos ou especificidades, diante do olhar homogêneo de aprendizagem que ainda impera.

Visando conhecer melhor, como os cursos de formação de professores de nível médio da SEEDUC-RJ vem lidando com esses saberes já na formação inicial, bem como qual suporte teórico os professores do curso recebem, para fazerem a transposição destes conhecimentos aos alunos em formação, realizamos um estudo no Currículo Básico implementado pela SEEDUC – RJ no ano de 2013.

Nosso objetivo foi de analisar no currículo, as teorias e práticas inclusivas sobre o autismo na primeira infância, destacando os desafios e possibilidades na formação docente de nível médio, afim de entendermos os paradigmas pragmáticos de que os professores do futuro ‘ainda não estão preparados’, para trabalharem com os impedimentos e especificidades no contexto escolar.

Desse modo, a pesquisa demonstra que o curso denota uma dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as de ensino geral, mostrando que a existência de disciplinas referentes a diversidade e inclusão no Currículo Básico, ainda se encontram desconectadas das demais disciplinas apresentadas e ainda no domínio do professor interessado em educação especial, sendo uma fragilidade na formação do futuro professor que poderá deparar-se com educandos com deficiência e especificidades em sua vida profissional.

Diante desta perspectiva, percebe-se que independente de um currículo básico que traz novos caminhos de pesquisa para a prática pedagógica, é de suma importância atentarmos para como os professores estão conduzindo as suas ideologias sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. As possibilidades de uma formação mais robusta, está presente a todo momento, porém, ainda temos muitos resquícios da historiografia da educação pré-escolar e da formação técnico profissional, interferindo tanto no contexto atual da valorização do conteúdo formal, quanto da formação docente para uma educação especial e inclusiva.

Para não concluir, afigura-se válido ressaltar que, no cenário educacional brasileiro ainda temos importantes lacunas na formação do professor que forma outros professores, evidenciando uma carência de políticas públicas que realmente dê conta de uma educação para todos. Visto isto, constata-se que, embora os currículos da formação básica estejam demonstrando que os impedimentos e especificidades existem e estão dentro das escolas, ainda não conseguimos estabelecer um contínuo exercício teórico-metodológico, para alicerçar as práticas pedagógicas possíveis de serem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista, na escola regular.

REFERÊNCIAS

ALVARO Borges (1994: Curitiba, PR). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento238801/alvaro-borges-1994-curitiba-pr>>. Acesso em: 25 de Out. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAIO, J. et al. **Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network**, 11 sites, United States, 2014. Surveillance Summaries, v. 67, n. SS-6, p. 1-23, 2018. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1External>
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 4.024/61**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 23 de outubro de 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 5.692/71**. BRASIL. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 23 de outubro de 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 23 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRZEZINSKI, Iria, (1987). **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE.

CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.

CHARMAN T. **Autismo e seu impacto no desenvolvimento infantil**. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Elsabbagh M, Clarke ME, eds. Tema. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. <http://www.encyclopedia->

crianca.com/autismo/segundo-especialistas/autismo-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-infantil. Atualizada: Junho 2007 (Inglês). Consultado: 18/07/2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências de formação do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

Decreto n° 10 de 10 de abril de 1835. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim4.htm. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 6.379 de 30 de novembro de 1876
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6379-30-novembro-1876-549715-publicacaooriginal-65228-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 4.247, de 19 de abril de 1879.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 7.684 de 6 de março de 1880.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-norma-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 8.025 de 16 de março de 1881.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-norma-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 8.659, de 5 de abril de 1911.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 156 de 30 de dezembro de 1936
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-156-24-dezembro-1935-555815-norma-pl.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto n° 7.941 de 25 de 1943
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5234-8-fevereiro-1943-415438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto-lei n° 8529 de 2 de janeiro de 1946.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

Decreto-lei n° 8.530 de 2 de janeiro de 1946.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Pesquisa realizada em 24 de outubro de 2020.

GLAT, Rosana. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade.** In: *Revista Souza Marques*, v. I, p. 16-23, 2000.

GOI, M. E. J. **Formação Docente:** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v. 12 n. 24 (2020): mai-ago/2020.

_____ **Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na educação básica (Doutorado).** Porto Alegre: PP-GEDU/UFRGS, 2014.

JUNIOR, Francisco Paiva. Revista Autismo - 01/03/2019

Kanner, L. (1943). **Affective disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, 2, 217-250.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, p.54 – 62, 1982.

_____. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1999.

_____ et al. **Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro:** relatório da pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/ FAPERJ/Ravil, 2001.

_____. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte disfarce.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LELIS, Isabel Alice O.M., (1989). **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez/Autores Associados.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma G. (orgs.), (1987). Projeto: "**Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação**". Mimeo.

LIMA E FONSECA, Thaís Nívia de. **História & ensino de história.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Alice C. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar.** In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009, p. 93 a 121.

MELLO, Guiomar. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 0102-8839.<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001

NUNES, DÉBORA REGINA de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico.; SCHIMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.26, n.47, 557-572, 2013.

NUNES, DÉBORA REGINA de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico.; SCHIMIDT, Carlo. **Educação Especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola.** Cadernos de Pesquisa – Carlos Chagas. V.49 – n.173, 2019.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e prática.** 28. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 335 p.
<https://www.revistaautismo.com.br/geral/quantos-autistas--no-brasil/>

ORTIZ, Cisele. **O papel do professor de crianças pequenas.** Revista Pátio – Educação Infantil. Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

PIAGET, Jean. (1975). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 370 p.

PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, Carlos Luiz, (1990). **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez.

Rio de Janeiro. SEEDUC – RJ. **Orientações Pedagógicas - Curso Normal** – Atualizado em 07/03/2018. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=591094>
Rio de Janeiro, PARECER CEE Nº 127/2006

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In: SAVIANI, D. et al. (org.) O legado educacional do século XX no Brasil, Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57

SANTOS, Thiago Cerqueira dos. **Uma história do ensino de história do curso normal do rio de janeiro: da escola normal da corte à escola normal Carmela Dutra**. Dissertação de Conclusão de Curso - Rio de Janeiro - Dezembro / 2018.

SEEDUC-RJ. Currículo Mínimo 2013. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculobasico/Conhecimentos> Didáticos Metodológicos da Educação Infantil.

SEEDUC-RJ. Currículo Mínimo 2013. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculobasico/> Laboratório Pedagógicos

SEEDUC-RJ. Currículo Mínimo 2013. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculobasico/parte-diversificada>

SEEDUC-RJ. Currículo Mínimo 2013. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculobasico/Práticas> Pedagógicas

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SZYMANSKI, M. L. S.; STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e seus reflexos na prática pedagógica**. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos...Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26523_13645.

VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M.H. **Augmentative and alternative communication**. European perspective. London, UK, Whurr Publishers Ltda, 1996.

Recebido em: 10/08/2022

Aprovado em: 12/09/2022

Publicado em: 20/09/2022