

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
práticas educativas no IEMA Pleno São Luís Centro**

**SÃO LUÍS
2024**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: práticas educativas no IEMA Pleno São Luís Centro**

São Luís
2024

JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: práticas educativas no IEMA Pleno São Luís Centro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iris Maria Ribeiro Porto

Área de Concentração: Formação de professores.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

São Luís
2024

Souza, Julyana Christine Cunha.

Acesso e permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: práticas educativas no IEMA Pleno São Luís Centro / Julyana Christine Cunha Souza. – São Luís, 2024.

310 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Ma. Íris Maria Ribeiro Porto.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão escolar. 3. IEMA. 4. Ensino médio. I. Título.

CDU: 376-056.36(812.1)

JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: práticas educativas no IEMA Pleno São Luís Centro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Estadual do Maranhão
(PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação
como requisito para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Aprovado em: 28 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA**
Data: 24/07/2024 19:59:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Iris Maria Ribeiro Porto
Doutora em Ciências Sociais – UFPA
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Documento assinado digitalmente
 **IVONE DAS DORES DE JESUS**
Data: 02/08/2024 11:59:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Ivone Das Dores de Jesus
Doutora em Educação – UFMA
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA**
Data: 24/07/2024 19:33:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura
Doutor em Educação – PUC-SP
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

À Deus, que tem sido meu sustento nos momentos adversos.

Aos meus pais, Clayremar e Elizeu, por sempre me incentivarem, sei que essa vitória é fruto de muita oração de vocês.

Ao meu amor, Leonardo, que tens sido meu alicerce em todas as etapas desse processo árduo.

À minha família, pelas energias positivas emanadas para que eu enfrente essa jornada da melhor forma possível.

Aos meus amigos, que compreenderam minhas ausências e afastamentos.

Aos meus estudantes, que me fazem continuar nessa busca incessante em aprender e mediar conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus rendo graças e glória por me permitir ser forte e resiliente mesmo em meio a tantas adversidades ao longo desse percurso (processo seletivo, o curso e a construção deste texto) se cheguei a mais este degrau certamente foi pela sua luz e proteção divina.

Aos meus pais, Clayremar e Elizeu, que são tudo de mais valioso que tenho, agradeço por estarem vivos presenciando mais essa vitória, por terem me ensinado desde muito cedo que estudar é a melhor forma de vencer na vida, essa conquista é de vocês, eu consegui chegar no lugar que vocês oraram muito para eu estar. Gratidão pela compreensão nos vários momentos em que me fiz ausente.

Ao meu amor, Leonardo Theodoro, que antes mesmo de ser meu namorado, foi meu amigo e maior incentivador para a finalização dessa etapa, és meu abrigo no mundo, em vários momentos foi meu ponto de paz, afeto e acalento, não deixando que a caminhada fosse solitária, ao contrário, me deu gás para que eu perseverasse e não desistisse desse processo árduo.

À minha madrinha, Cássia Cunha, que sempre torceu pelo meu sucesso e foi sopro de alegria nos momentos difíceis.

Aos meus avós (*in memoriam*) por todo amor e inspiração.

À todos os meus familiares, que direta ou indiretamente emanam energias positivas para que eu tenha êxito na minha caminhada profissional.

À Universidade Estadual do Maranhão que me oportunizou ser aprovada no seletivo para ingresso ao Mestrado Profissional em Educação, e tem contribuído para a minha formação docente desde a época da graduação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEMA), no qual fui feliz na escolha, reconheço o compromisso, organização e seriedade em que tem fomentado o desenvolvimento da pesquisa científica.

Aos professores e professoras do PPGE, que causaram um impacto epistemológico no meu ser e fazer docente.

À minha orientadora Professora Doutora Iris Maria Ribeiro Rocha, és a personificação da educação pelo afeto, agradeço toda paciência, zelo, disponibilidade, atenção, bem como a seriedade, responsabilidade e ética para orientar a minha pesquisa.

Ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, agradeço o aprendizado acadêmico, científico e pessoal, cheguei no IEMA Pleno de Cururupu com meu matulão carregado de teorias, porém sem grandes experiências na Educação Inclusiva, foram

os estudantes, professores, gestores, operacionais e familiares, que acreditaram no meu trabalho e me incentivaram a criar asas e voar.

Ao meu amigo Daniel Bergue, esteve presente na minha jornada da graduação, me incentivou no processo seletivo para ingresso no Mestrado. Para mim um exemplo de vigor intelectual.

Aos amigos que fiz durante o Mestrado: Ana Luíza, Antônio José, Chiara Fernandes, Dayvane Oliveira, Karine Pinto, Karolini Reis, Manoela Pessoa e Regiane Silva, se não fosse vocês a caminhada não seria leve, avante máquinas de vencer.

Não se constrói pesquisa na absoluta solidão, nesta travessia estou grata a Andreia Monteiro, pelas inestimáveis orientações. Destaco aqui sua paciência, amorosidade, cuidado e rigor nas correções e apontamentos.

Aos meus amigos queridos que compreenderam minhas ausências e afastamentos. Destaco aqui aqueles que há mais de dez anos acompanham e torcem pelas minhas vitórias: Cesar Abreu, Aline Marinho, Giulianna Santos e Lídia Gomes.

Aos meus colegas da Turma de 2022.1 do PPGE/UEMA.

Aos Gestores do IEMA Pleno Gonçalves Dias, pela concessão do meu afastamento quando necessário, fator indispensável para a realização deste estudo.

Aos Gestores do IEMA Pleno São Luís Centro, por abrir portas do Instituto para que a minha pesquisa fosse realizada. Agradeço a todos, em nome da professora do Atendimento Educacional Especializado, no qual esteve presente em todos os momentos para que as entrevistas alcançassem êxito.

Aos meus amigos de labuta, pelo apoio e compreensão, na pessoa de Luciane Piedade.

Aos estudantes que cruzaram minha trajetória profissional, e me fizeram continuar nessa busca incessante em aprender e mediar conhecimento.

Além das pessoas citadas, devo agradecimento a muitas outras que cooperaram para que eu chagasse a essa etapa, apesar de não registrar neste espaço, estão marcadas em meu coração.

Por fim, agradeço a mim, mesmo em tantos desafios ao longo desses dois anos, eu não desisti. Seja o maior fã das suas conquistas, só você sabe o quanto foi difícil.



Fonte: Escola de São Paulo (2023).

Me movo como educador,
porque, primeiro,
me movo como gente.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo concentra-se na temática da inclusão escolar, pela compreensão da necessidade de refletir sobre políticas educacionais, recursos disponíveis, práticas pedagógicas e demais condições que podem estar relacionadas com a permanência escolar. É uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Seus instrumentos de coleta de dados são: entrevista semiestruturada e observação. Para isso, traça como problemática central, a questão: “Como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno São Luís Centro?”. A partir dessa pergunta, foram elaborados os objetivos, ações que permitam visualizar esse cenário, sendo, o objetivo geral: “analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno São Luís Centro”. Para atender a esse objetivo, foram levantados os seguintes objetivos específicos: caracterizar os processos de educação inclusiva no contexto da história da educação brasileira; identificar a concepção do transtorno do espectro autista conforme o DSM 5; discutir o acesso e permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista no IP São Luís Centro; elaborar um aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo. Utiliza análise bibliográfica e documental, acessando a legislação (BRASIL, 1988, 1996, 2001a, 2001b, 2009a, 2009b, 2012, 2015, 2020, 2023) e autores que abordam o tema, como: Sassaki (2002), Aranha (2005), Chahini (2006), Rodrigues e Maranhe (2008), Mazzotta (2014), Costa (2013), Mantoan (2015), Assumpção Junior; Kuczynski (2015), Liberalesso; Lacerda (2020), Bottentuit Junior e Mondaini (2011), entre outros. Conclui que esta pesquisa pode contribuir com os estudos da área de formação de professores e práticas educativas, com a ampliação das informações sobre o ambiente escolar maranhense e com a oferta de alternativas tecnológicas para o ensino.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão escolar; IEMA; Ensino Médio.

ABSTRACT

This study focuses on the theme of school inclusion, understanding the need to reflect on educational policies, available resources, pedagogical practices and other conditions that may be related to staying in school. For this, it traces as a central problem, the question: "How has the process of inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder at the Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IEMA Full São Luís Center (2020-2021)?", based on this question, the objectives, actions that allow viewing this scenario were elaborated, the general objective being: "to analyze the process of inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder at the Institute of Education, Science and Technology of Maranhão – IEMAS Full of São Luís-MA". To meet this objective, four specific objectives were raised: a) to characterize inclusive education processes in the context of the history of Brazilian education; b) identify the concept of autism spectrum disorder according to DSM 5; c) discuss the access and permanence of students with autism spectrum disorder in IEMAS; d) develop an application as an auxiliary tool in teaching people with autism. It uses bibliographic and documentary analysis, accessing legislation (BRASIL, 1988, 1996, 2001a, 2001b, 2009a, 2009b, 2012, 2015, 2020, 2023) and authors who address the topic Sassaki (2002), Aranha (2005), Chahini (2006), Rodrigues and Maranhe (2008), Mazzotta (2014), Costa (2013), Mantoan (2015), Assumpção Junior; Kuczynski (2015), Liberalesso; Lacerda (2020), Bottentuit Junior and Mondaini (2011), among others. It is an exploratory research with a qualitative approach. Its data collection instruments are: semi-structured interview and observation. It hopes to contribute to studies in the area of teacher training and educational practices, with the expansion of information about the Maranhão school environment and with the offer of technological alternatives for teaching.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; school inclusion; IEMA; high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Horários de atividades escolares baseado no método Teacch	100
Figura 2 – Método ABA	102
Figura 3 – PECS para comunicação	103
Figura 4 – PECS para comunicação	103
Figura 5 – A Ludicidade no tratamento do autismo – Programa Son-Rise	104
Figura 6 – Floortime (Tempo no chão).....	106
Figura 7 – Fachada do IEMA Pleno São Luís – Centro	132
Figura 8 – Biblioteca do IEMA Pleno São Luís – Centro	132
Figura 9 – Piscina do IEMA Pleno São Luís – Centro	133
Figura 10 – Características da regulação emocional no TEA.....	168
Figura 11 – Logomarca do app.....	217
Figura 12 – Etapas no desenvolvimento de um aplicativo	218
Figura 13 – Aba de funcionalidades e área do professor no app TEAcher.....	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição das Salas de Recursos Multifuncional	47
Quadro 2 – Critérios do DSM-III-R	69
Quadro 3 – Critérios do DSM-IV-TR.....	70
Quadro 4 – Características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.....	74
Quadro 5 – Algumas das principais teorias sobre o autismo	78
Quadro 6 – Critérios para diagnóstico da categoria A x ações do indivíduo.....	80
Quadro 7 – Critérios para diagnóstico da categoria B x ações do indivíduo.....	82
Quadro 8 – Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista.....	83
Quadro 9 – Professores AEE e sala de aula regular juntos pela inclusão.....	115
Quadro 10 – Relato de experiência.....	121
Quadro 11 – Estrutura organizacional dos IEMAs Plenos	134
Quadro 12 – Vagas ofertadas pelo IEMA Pleno: São Luís Centro	134
Quadro 13 – Formação dos professores entrevistados	153
Quadro 14 – Componente curricular dos professores entrevistados	154
Quadro 15 – Participação dos professores em eventos de formação.....	155
Quadro 16 – Observações docentes sobre dificuldades dos alunos com TEA nas aulas.....	156
Quadro 17 – Observações sobre a participação dos estudantes com TEA	158
Quadro 18 – Participação dos estudantes com TEA nos trabalhos em grupo	160
Quadro 19 – Práticas docentes de adequação das aulas	162
Quadro 20 – Rotinas em sala de aula: práticas adotadas	164
Quadro 21 – Observações sobre aspectos da desregulação emocional	166
Quadro 22 – Perspectivas docentes sobre a efetivação da inclusão no IEMA	169
Quadro 23 – Sugestões para melhoria da inclusão no IEMA.....	172
Quadro 24 – Sobre o uso da tecnologia nas aulas	174
Quadro 25 – Identificação do curso e interesse dos alunos com TEA do IEMA IP São Luís Centro	178
Quadro 26 – Acolhimento dos alunos com TEA no IEMA IP São Luís Centro.....	180
Quadro 27 – Participação dos discentes com TEA nas atividades em grupo	181
Quadro 28 – Interação dos alunos com TEA os professores	183
Quadro 29 – Cumprimento das atividades e avaliações propostas.....	184
Quadro 30 – Organização da rotina diária dos discentes com TEA	186
Quadro 31 – Expectativa discente sobre os cursos.....	187

Quadro 32 – Relação entre estudantes com TEA e o trabalho do AEE	189
Quadro 33 – Sobre a frequência do discente com TEA em terapia	191
Quadro 34– Seletividade alimentar entre estudantes com TEA no IEMA UP São Luís - Centro	193
Quadro 35 – Seletividade alimentar x dificuldade alimentar	194
Quadro 36 – Entrevista com os colegas de turma dos estudantes com TEA do IEMA Pleno São Luís Centro.....	195
Quadro 37 – Perspectiva dos colegas de turma sobre a participação dos alunos com TEA nas atividades em grupo	197
Quadro 38 – Observações dos colegas de turma sobre dificuldades dos discentes com TEA	199
Quadro 39 – Observações dos colegas de turma sobre dificuldades dos estudantes com TEA em iniciar conversas	200
Quadro 40 – Sobre o processo de fazer amizades entre os alunos com TEA e os outros estudantes	202
Quadro 41 – Percepção dos colegas de turma sobre interesses específicos dos discentes com TEA	204
Quadro 42 – Percepção dos alunos sobre eventos de conscientização realizados na instituição	205
Quadro 43 – Perspectiva dos alunos sobre a efetivação da inclusão na instituição:	207
Quadro 44 – Sugestões dos alunos para melhoria da inclusão no IP São Luís Centro.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
ABA	– <i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise do Comportamento Aplicada)
ABDA	– Associação Brasileira do Déficit de Atenção
ADDM	– Autism and Developmental Disabilities Monitoring (Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento)
APA	– American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATCA	– <i>Autism Treatment Center of America</i> (Centro de Tratamento para Autismo da América)
CAA	– Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPSIS	– Centros de Atenção Psicossocial Infantil
CDPD	– Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CDC	– Center of Diseases Control and Prevention
CEB	– Câmara de Educação Básica
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CID	– Classificação Internacional de Doenças
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CORDE	– Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	– Conselho Pleno
DI	– Deficiência Intelectual
DIR	– <i>Developmental, Individual-Differences</i>
DSM	– Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
ESEHA	– Escola Superior de Ensino Helena Antipoff
FENAPAES	– Federação Nacional das Apaes
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMA	– Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INES	– Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação

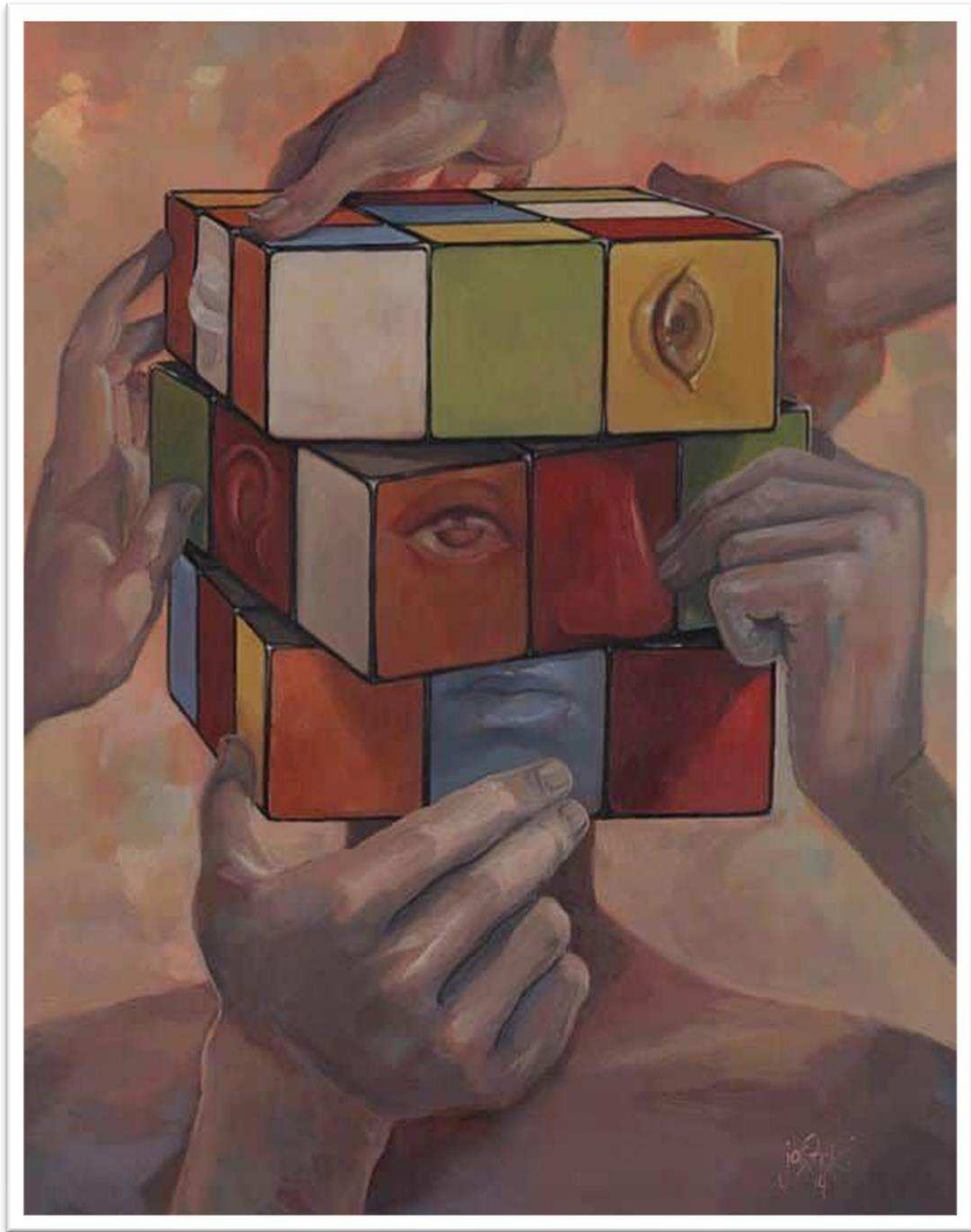
NUACES	– Núcleo de Acessibilidade
ONU	– Organização das Nações Unidas
OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONG	– Organização Não Governamental
OPAS	– Organização Pan-Americana da Saúde
PAC	– Programa de Aceleração do Crescimento
PAED	– Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PECS	– Sistema de comunicação através da troca de figuras
PDD	– Pervasive Developmental Disorder
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	– Plano de Desenvolvimento Individual
PLANESP	– Plano Nacional de Educação Especial
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QI	– Quociente de Inteligência
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	– Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEESP	– Secretaria de Educação Especial
SIGETEC	– Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SRM	– Salas de Recursos Multifuncionais
SRP	– Programa <i>Son-Rise</i>
TA	– Tecnologia Assistiva
TDAH	– Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	– Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação
TECNEP	– Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TGD	– Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	– Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Objetivos e pressupostos que nortearam a pesquisa	22
1.1.1	Objetivo geral	22
1.1.2	Objetivos específicos.....	22
1.1.3	Os pressupostos da pesquisa.....	22
1.2	Percurso metodológico	24
1.3	Estrutura dos capítulos	26
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma breve história ...	27
2.1	Atendimento Educacional Especializado a estudantes com TEA	42
2.2	Formação continuada de professores no contexto da Educação Especial e Inclusiva	50
2.3	Educação Especial e Inclusiva no contexto do Ensino Médio Técnico	56
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: do que se trata?.....	65
3.1	Definição e critérios para o diagnóstico, prevalência e possíveis causas: fatores de risco/ prognóstico, comorbidades	77
3.2	Intervenções em autismo.....	99
4	ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	108
4.1	Professor, escola e inclusão	112
4.2	Tecnologia móvel como ferramenta de apoio didático-pedagógico ao professor no ensino de pessoas com TEA	116
5	VIVÊNCIAS DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO IEMA (A EMPÍRIA): aproximações com o campo de pesquisa.....	126
5.1	Um olhar para o IEMA: histórico, modelo institucional e AEE	127
5.2	IEMA Pleno São Luís – Centro: primeiras aproximações.....	131
5.3	Discursos, análises e repercussões.....	137
5.3.1	Amostra	137

5.3.1.1	Entrevista semiestruturada aplicada a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IEMA São Luís Centro	138
5.3.1.2	Entrevista semiestruturada aplicada aos professores do Ensino Regular do IEMA Pleno São Luís Centro	153
5.3.1.3	Entrevista semiestruturada aplicada aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista IEMA Pleno São Luís Centro	178
5.3.1.4	Entrevista semiestruturada aplicada aos colegas de turma dos estudantes com autismo do IEMA Pleno São Luís Centro	194
6	PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: uma sugestão do aplicativo TEAcher como ferramenta de apoio didático-pedagógico ao professor no ensino de pessoas com TEA	212
7	PARA NÃO CONCLUIR: próximas reflexões	221
	REFERÊNCIAS	227
	APÊNDICES	251
	ANEXOS	304

1 INTRODUÇÃO



Fonte: Fondos (2023).

As pessoas mais interessantes que você encontrará são aquelas que não se encaixam em sua caixa... Elas farão o que precisam, elas farão suas próprias caixas.

Temple Grandin (2017)

Para o desenvolvimento de um estudo científico é necessário traçar algumas etapas, orientadas por escolhas teórico-metodológicas que norteiam a análise. Sendo assim, descrever detalhadamente objetivos, metodologia, público-alvo, campo de pesquisa, forma de coleta e análise dos dados é fundamental para construção de um trabalho coerente e para a exposição, para o leitor, de como alcançamos resultados específicos. Nesta seção nos debruçamos sobre esses aspectos a partir da necessidade, não apenas de apresentá-los, mas também de justificar a relevância deste trabalho, que vem sendo abordado desde a graduação.

O transtorno do espectro autista (TEA) atualmente é interpretado como um transtorno do neurodesenvolvimento, com dano marcante no trio: socialização, comunicação e comportamento. Três elementos que influenciam significativamente no processo de escolarização, portanto, questiona-se sobre quais impactos estudantes com autismo sofrem na escola, um lugar que para autores como Vygotsky (1997) serve como espaço de ser “sujeito aprendente”, isto é, aberto à aprendizagem entre crianças e jovens, independente de características atípicas.

Para Hart (1993) o termo “autismo” descreve uma variedade de desordens que afetam pensamento, percepção e atenção. Esta dificuldade pode bloquear atrasar ou distorcer os sinais perceptuais captados pelos órgãos dos sentidos, como os olhos, ouvidos, sensações táteis etc., sendo que esta condição, pode acabar interferindo na comunicação e na interação social. Por essa razão, a pessoa com transtorno do espectro autista é comumente associada a comportamentos como a introversão, a ser reclusa nas suas relações sociais, o que pode interferir no seu desenvolvimento intelectual e social.

A pesquisadora responsável por esse estudo atua profissionalmente em um dos IEMAS de São Luís, tendo contato diário com esse modelo institucional. Para esta pesquisa foi escolhido o IEMA Pleno São Luís Centro, que assim como outros institutos da rede, tem a intenção de ampliar a oferta de educação profissional, científica e tecnológica, através do Ensino Médio técnico em tempo integral.

O campo possui estudantes com TEA e possibilita acompanhar, na prática, os desafios encontrados na literatura sobre o tema, investigando as relações dos estudantes entre si, com professores, administrativo/ gestão e demais funcionários da escola; a dinâmica das aulas, dentre outros aspectos que compõem o cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada no período de 2021 a 2023, fase de ajustamento escolar às problemáticas geradas pelo COVID – 19: isolamento social, paralisação das escolas, ensino híbrido, retorno progressivo ao presencial. Especificar essas condições é importante para que o leitor desta pesquisa entenda

que a análise parte de um cenário atípico, em que toda a comunidade escolar foi afetada e precisou aprender novas formas de conduzir as práticas educativas.

Nossos primeiros passos partem da compreensão de que a inclusão escolar tem sido discutida em termos de construção de políticas adequadas, como o debate em torno da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). As reflexões iniciadas pensando na Educação Básica tem como objetivo garantir uma maior participação social de estudantes com deficiência, favorecida pelos investimentos na formação educacional.

A Lei n.º 13.146/15, a chamada Lei da Inclusão Escolar abriu um maior ponto para essa discussão, mas chama-nos atenção ao atendimento a um grupo específico, o de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Neste trabalho exploramos aspectos que vão desde o diagnóstico até as condições de permanência nas escolas de nível médio, isto é, busca o histórico do estudante e, simultaneamente, o que tem se realizado para que exista uma inclusão efetiva, afinal, a inclusão escolar, está intrinsecamente relacionada ao acesso, permanência e o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com autismo.

Os professores, por sua vez, precisam ser vistos como transformadores e necessitam estar ativamente ligados a esses questionamentos, como parte do processo emancipatório das propostas educacionais. Tal investigação poderá contribuir no alcance de resultados positivos para estudos na linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas.

Considerando o exposto, configura-se como problemática central deste trabalho: como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno São Luís Centro? A questão é direcionada ao caso maranhense, mas para respondê-la é necessário ter um panorama nacional.

No Brasil não temos números exatos de prevalência do autismo, logo se tem a necessidade de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para subsidiar investimentos dos governos em pesquisas a respeito do TEA, para que se contabilize essas estimativas. Apesar disto, de acordo com os dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe um caso de autismo a cada 38 pessoas. No Brasil, não temos números de prevalência de autismo, mas estima-se que possua cerca de 5,95 milhões de autistas (Paiva Junior, 2023).

O acesso à educação básica vem avançando ao longo do período de vigência do PNE 2014-2024, salienta-se a meta 4 que visa a universalização do acesso à educação básica para o público-alvo da educação especial, apesar de sofrer alguns entraves no monitoramento

dos objetivos da meta. O último Censo Demográfico/IBGE sobre a população de pessoas com deficiência de 2010, bem como no decorrer do último biênio, intensificaram-se os desafios para garantir um acompanhamento acurado das metas, devido a pandemia da Covid-19 que ocasionou medidas sanitárias de isolamento social e fez muitas instituições restringirem suas atividades presenciais. (Brasil, 2022).

Entretanto, no Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas (2022) no que diz respeito ao acesso à educação básica em classes comuns para o público-alvo da Meta 4, os dados mostram que se manteve o crescimento das matrículas em relação ao último relatório, alcançando-se 93,5% das matrículas do público-alvo em 2021. Analisando o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de estudantes com deficiência por região, o Maranhão é o quinto estado com maior crescimento no período, em 2019 houve o percentual de matrículas de 96,8%, no ano de 2020 se teve 96,7% e em 2021 atingimos a marca de 97,5%. (Brasil, 2022).

O acesso aos dados sobre a Educação Básica é essencial para entender a oferta e as origens dos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, se tiveram oportunidade de frequentar espaços adequados as suas necessidades, sua bagagem prévia. Dessa forma, pensar no público do Ensino Médio, requer uma pesquisa ampla, que avalie condições de continuidade da formação, políticas públicas, avanços e limitações na promoção de uma educação que acolha as diferentes características desses estudantes.

Acreditamos que a valorização do trabalho pedagógico com esses indivíduos é fundamental para que, aos poucos, sejam formados educandos com TEA. Sendo assim, a inclusão também é pensada pelo viés da expansão da participação social, incluindo lugares de poder, onde possam conduzir decisões e transformações sociais. O alvo desta pesquisa é o ensino de nível médio técnico e em tempo integral, logo, levanta apontamentos sobre a formação técnica/ profissional e as condições de permanência dos estudantes com TEA.

O estudo se destaca pela importância de elaborar propostas que sirvam de mecanismo e/ou subsídio para que futuros estudos possam intervir, melhorando a atual realidade da educação inclusiva no Maranhão. Compreendemos que o espaço escolar adequado ao ensino e aprendizagem exige por parte dos professores um trabalho com coletividade, participação, colaboração, tendo como *sine qua non* para o processo a implementação de práticas, estratégias e metodologias apropriadas ao estudante com deficiência.

Posto isto, a pesquisa exhibe relevância social e científica por ser restrito na literatura, no qual ampliará a possibilidade de conhecimentos voltados para área, sobretudo por despertar o interesse de outros pesquisadores, possibilitando a constituição de novos saberes no

campo da educação especial e inclusiva, bem como para a linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas.

1.1 Objetivos e pressupostos que nortearam a pesquisa

A partir do panorama apresentado, reflete-se a inclusão no Ensino Médio integral por categorias como: diagnóstico, condições de permanência, práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas de apoio ao trabalho docente.

Por essas categorias, traçamos como **objetivos geral e específicos** da pesquisa:

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista a partir das práticas educativas, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís contribuindo com um aplicativo para a prática educativa dos docentes com estudantes com autismo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar os processos de educação inclusiva no contexto da história da educação brasileira para a compreensão da visão educativa nesse percurso.
- Identificar a concepção do Transtorno do Espectro Autista conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Saúde Mental (DSM 5), a fim de fundamentar o TEA.
- Discutir o acesso e permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) a partir da realidade vivenciada e observada no espaço escolar.
- Elaborar um aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino, visando apoiar o pedagógico dos docentes com estudantes com o transtorno do espectro autista.

1.1.3 Os pressupostos da pesquisa

Antes de apresentarmos os pressupostos, é essencial destacar que esta pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, por intermédio da Plataforma

Brasil (Parecer nº 6.733.818). Após a aprovação, via protocolo CAEE nº 70212623.2.0000.5554 (Ver anexo A), partimos para a coleta de dados já tendo em mente o projeto traçado e a proposta do produto a ser ofertado, com a finalidade de descobrir, no campo, sua viabilidade na prática e melhorias necessárias para adequação da proposta à realidade experienciada pelos sujeitos entrevistados (professores e alunos). Como prevê o objetivo geral, o produto, bem como o estudo como um todo, tem como propósito apresentar a tecnologia como um recurso útil na prática educativa dos docentes com estudantes com autismo. Para isso, dialoga com os dois lados envolvidos, visando identificar suas dificuldades e necessidades nessa relação, sempre valorizando suas propostas de intervenção.

Nesse sentido, a partir das leituras realizadas, consideramos como pressuposto da pesquisa:

- A assertiva de que a inclusão escolar é um processo que está estritamente relacionado às práticas pedagógicas e as condições de permanência escolar, portanto, depende de além de políticas públicas que sejam frequentemente avaliadas, da atuação de um conjunto de profissionais comprometidos com a formação dos estudantes com TEA. Essa afirmação se guia pela concepção de que a escola inclusiva não acontece apenas dentro da sala de aula e pensar em todos os espaços, é extremamente emergencial para formar sujeitos que participem dessa construção.
- O entendimento de que por vezes, o autismo carrega consigo o luto familiar, o isolamento social, a exclusão e evasão escolar, o que torna ainda mais urgente a compreensão da escola e seus professores a respeito dos efeitos que o transtorno produz, para que juntos reestruturem o espaço. Cunha (2015, p. 92) diz que o educando com autismo “manifesta inabilidades sociais que podem trazer a sensação inicial aos familiares e aos professores que são ineficazes os métodos de educação. Todavia, o trabalho não deve ser interrompido.”
- A atuação dos profissionais da educação é primordial para o trabalho educativo com o estudante autista e é prova disso a constatação de que muitos casos de autismo foram primeiramente notados no espaço escolar. E para que esses profissionais possam ter a competência para esse trabalho, são necessárias ações pedagógicas que contemplem a todos, sem exceções. A partir dessa perspectiva os espaços escolares,

garantirão qualidade de ensino para as pessoas com deficiência, seja qual for a natureza, seja física, intelectual ou sensorial.

Diante desses pressupostos nossa pesquisa se consolida na medida em que eles norteiam os comportamentos em busca de reconhecer o que propomos como ferramenta de apoio o uso das tecnologias disponíveis.

1.2 Percurso metodológico

Traçar uma trajetória metodológica é uma etapa fundamental para o bom andamento da pesquisa e para a exposição dos conceitos e instrumentos que norteiam a análise desde o levantamento de dados até a conclusão do trabalho. Nesse sentido, na tentativa de desvelar o objeto de pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, que consiste no aprofundamento do estudo de fatos que não podem ser quantificados. Com base nessa abordagem, nosso propósito é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado”.

Minayo et al (2016) explica que o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa ocorre em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental. Corroborando com essa teoria, a Deslandes (2009) destaca a respeito do ciclo da pesquisa qualitativa, sendo um trabalho artesanal, com três tipos de procedimento: ordenação, classificação e análise dos dados. Trazendo para o objeto, os estudantes do IEMA São Luís–Centro, as etapas incluem: caracterização dos processos durante a fase exploratória no campo; identificação de conceitos, seguindo o DSM5; análise dos dados e entrega do Produto Técnico Tecnológico: aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo.

É uma pesquisa de natureza descritiva, pois têm ênfase no detalhamento de características de uma população ou fenômeno específicos, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Na perspectiva de Gil (2008) pesquisas de natureza descritiva objetivam levantar opiniões, atitudes e crenças dentro de uma população. O tipo de delineamento selecionado foi a pesquisa bibliográfica e documental, pois busca referências legislativas e se apoia no estado da arte, identificando produções que abordam experiências em escolas e teorias que contribuam para a análise dos dados. As pessoas cujo comportamento foi observado serão interrogadas diretamente. Os questionamentos foram elaborados a partir de conceitos propostos pelo método Dialético. Lima (2014) explica que esse método se baseia na

argumentação, discussão e confronto de ideias, essa foi a forma escolhida para interpretar a realidade neste trabalho.

O instrumento de coleta de dados será a observação do campo e entrevista semiestruturada, tendo consciência de que tais escolhas orientam o direcionamento do diálogo com os entrevistados, desde a sua elaboração. (Glessner, 2007). As entrevistas são fundamentais para a obtenção de novos dados que complementem outros trabalhos já produzidos. A investigação empírica será realizada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís Centro, dividida em três momentos: 1) observação e aplicação das entrevistas com os participantes; 2) testagem e 3) lançamento do aplicativo para as tecnologias móveis que será desenvolvido.

A composição da amostra no IEMA, será de estudantes com TEA que possuam o diagnóstico clínico, quatro professores do ensino regular, o professor (a) do atendimento educacional especializado quando houver e quatro estudantes da turma do ensino regular. Vale ressaltar que os convidados deverão estar dispostos a participar da pesquisa, após o esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos com identidades preservadas. Será utilizada a terminologia participante, diferenciados por números, e para os estudantes com autismo será utilizado Donald Gray Triplett¹.

Para a coleta fidedigna das informações gravaremos o áudio das entrevistas por meio de aplicativo específico disponível no sistema operacional iOS. A gravação é um item importante para que a pesquisadora possa focar a atenção na interação com o entrevistado. Por último, realizamos a análise do conteúdo.

A partir dos dados obtidos realizaremos a análise de conteúdo. Segundo a Bardin (2016) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. Bem como, a aplicação da análise de conteúdo será linguístico oral, que visa o diálogo, a análise de entrevistas e conversas. E para analisar este conteúdo se usará a análise de enunciação, de acordo com a Minayo (2016) costuma ser usada para se analisar entrevistas abertas, nela se leva em conta a comunicação como um processo e não como um dado estatístico.

Para Lüdke e André (2015), a análise de conteúdo, inicia-se com a elaboração de um conjunto de categorias descritivas, a partir de critérios definidos. Essa fase da investigação visará evidenciar a articulação entre as informações obtidas na literatura relacionada à temática

¹ O nome utilizado para identificar os alunos, Donald Gray Triplett, é uma homenagem ao primeiro garoto diagnosticado com autismo pelo Dr. Leo Kanner (BBC NEWS, 2016).

e das obtidas no campo do estudo. Em seguida é realizada a inferência e a articulação da análise da pesquisadora com as premissas aceitas em outros estudos sobre o mesmo objeto.

1.3 Estrutura dos capítulos

A Dissertação está estruturada em 5 seções. A primeira é a introdução, onde apresentamos de forma breve o tema, e os principais aspectos que moldam o trabalho: problemática, objetivos, pressupostos e metodologia. A segunda é a intitulada “Educação Especial e Educação Inclusiva: uma breve história”, e aborda o percurso histórico das políticas educacionais nacionais voltadas para a inclusão, para isso é dividida em: Atendimento Educacional Especializado a estudantes com TEA; Formações continuada de professores no contexto da Educação Especial e Inclusiva; Educação Especial e Inclusiva no contexto do Ensino Médio Técnico.

A terceira é intitulada “Transtorno do espectro autista: do que se trata?”, e se dedica a investigação de aspectos para diagnóstico e, a partir disso, pensar nas possíveis intervenções. É dividida em 2 subseções: Definição e critérios para o diagnóstico, prevalência e possíveis causas: fatores de risco/ prognóstico, comorbidades e Intervenções em autismo.

A quarta seção, “Acesso e permanência de estudantes com TEA nos espaços escolares”, explora a participação da escola e como as tecnologias móveis podem ajudar na formação discente. Para isso divide-se em: Professor, escola e inclusão e Tecnologia móvel como ferramenta de apoio didático-pedagógico ao professor no ensino de pessoas com TEA.

Na quinta seção, “Vivências da realidade da educação especial e inclusiva do IEMA (a empiria): aproximações com o campo de pesquisa”, abordamos o campo de pesquisa escolhido, o modelo institucional, a dinâmica das aulas e as observações sobre as entrevistas. Para isso, se divide em: Um olhar para o IEMA: histórico, modelo institucional e AEE; e IEMA Pleno São Luís – Centro: primeiras aproximações.

A última seção será a conclusão, onde realizaremos uma análise entre os dados teóricos e a realidade observada no IEMA.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma breve história



Fonte: Formação Continuada Unificada da Divisão de Educação Especial (2020).

Inclusão é sair da escola dos diferentes e promover a escola das diferenças. É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

Maria Teresa Mantoan (2005).

Com o processo de democratização da escola e universalização do ensino, questionamos as condições de acesso para grupos que não correspondem aos padrões impostos socialmente, evidenciando a necessidade de reflexão sobre inclusão em um contexto que ainda não abrange a diversidade do público discente, satisfazendo plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois ainda se exige da sociedade (escolas, empresas, hospitais e etc.) em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais.

Diante disso, a visão da justiça social e direitos humanos, que são universais e imutáveis, inerentes à condição e à dignidade humana, precisam ser reconhecidas como princípios para a vida do homem em sociedade, independente de sexo, etnia, nacionalidade, religião ou qualquer condição, respeitando sempre a diversidade. Deve-se entender neste processo, que a outra pessoa é possuidora de identidade, dignidade e potencialidades.

A Educação Especial e Educação Inclusiva é entendida e comentada por autores como: Sassaki (2002 a; b), Aranha (2005), Chahini (2010), Rodrigues e Maranhe (2008), Mazzotta (2001), Costa (2013), Mantoan (2015), entre outros, no qual descrevem movimentos históricos os quais tiveram suas origens nas lutas das pessoas com deficiências para terem direito e acesso à educação.

Quando consideramos a história geral do atendimento e percepção da pessoa com deficiência, é relevante fazermos um panorama dos marcos históricos e legais, em nível mundial e nacional, com pequenos recortes da pré-história até idade moderna. Assim como, é necessário entender que a atenção educacional para pessoa com deficiência passou pelas fases de exclusão (antiguidade até o início do século 20), segregação (décadas de 20 a 40), integração (décadas de 50 a 80) e inclusão (década de 90 até as próximas décadas do século 21).

De acordo com o autor Romeu Sassaki (2002a, p. 10-11, grifo do autor) as fases da educação para pessoas com deficiência foram entendidas desta maneira:

Fase de exclusão: Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar. **Fase de segregação institucional:** Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial. **Fase de integração:** Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos. **Fase de inclusão:** Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

Na pré-história a sociedade era marcada por uma cultura onde as pessoas que não atendiam aos padrões eram abandonadas e excluídas da sociedade. Segundo Rodrigues e Maranhe (2008), durante a Antiguidade prevaleciam os ideais atléticos das pessoas. Em Esparta e Atenas, crianças com deficiência física, sensorial e intelectual foram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação. Tal prática era defendida por Platão e Aristóteles. Segundo Mendonça (2020, p. 11):

Para Platão a deficiência era o fator primordial para a eliminação de pessoas consideradas inaptas para a vida. Ele viveu numa época em que se tinham poucas informações a respeito de pessoas com deficiências. Por ser um filósofo de pensamentos ligados ao culto ao corpo, ao belo, ao vigor físico, ao desprovido de fraquezas, institucionalizou a exclusão das pessoas que possuíam deficiência exterminando-as, pois as relacionavam com seres sobrenaturais, cheios de males. A permanência destes “seres” junto a sociedade poderia contaminá-la, pois eram a prova material do castigo divino. Platão primitivamente pregava a eugenia. Só eram permitidos permanecer no meio da sociedade vigente, crianças que não apresentavam deformidades físicas ou mentais e a medicina deveria se preocupar com os indivíduos sadios porque estes, serviriam ao Estado.

Conforme Rodrigues e Maranhe (2008), no início da Idade Média essas ações com relação a pessoas com deficiência permaneceram. Com a difusão do Cristianismo na Europa, as pessoas com deficiência começam a fugir do abandono, e cabia à Igreja retirá-las das ruas. De acordo com Bueno e Portilho (2023) essas crianças eram expostas a sessões de exorcismo, bem como benzidas para retirarem os “demônios” que as habitavam, posto que se pautavam pela noção de que a deficiência seria castigo de Deus.

Os autores explicam que apesar da visão religiosa ter se sobressaído, surgiram dois intelectuais com novas perspectivas: Paracelso e Cardono. Paracelso foi o primeiro a considerar a deficiência “mental” (esse termo atualmente não é usado mais) um problema médico e Cardono se preocupava com a educação das pessoas que apresentavam alguma deficiência.

Na contemporaneidade, por necessidades capitalistas, as pessoas com deficiência precisaram se tornar produtivas para a sociedade em geral e no Brasil, em particular, tal lógica se intensifica. É a partir do século XIX que passa a ocorrer a preocupação com a educação dessas pessoas ainda em instituições segregacionistas. O objetivo era isolar os estudantes com deficiências dos demais, “proporcionando uma ‘educação’ fora das escolas regulares de ensino.

Seguindo os estudos de Rodrigues e Maranhe (2008), na Idade Contemporânea, acreditamos na hereditariedade da deficiência. No século XIX, houve marcos importantes, como a observação de metodologias do primeiro Programa de Educação Especial. O médico Jean Itard (1774–1838) investigou o caso de um menino de doze anos, encontrado na floresta com “jeitos animalescos”. Itard foi responsável pela reeducação dessa criança, afirmando que

tais comportamentos tinham influência da falta de integração social e não uma origem biológica ou genética.

Outro importante representante desta época foi o médico Eduard Séguin, discípulo de Itard, responsável pela primeira sistematização da metodologia da Educação Especial e pela criação do método fisiológico de treinamento, cujo objetivo era estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais.

Nessa época surge na Suíça, Johann Heinrich Pestalozzi, grande defensor da escola, pública, onde a escola pensada por ele, deveria ser direito de toda criança, sendo uma extensão do lar, inspirada no ambiente familiar, um lugar de afeto e segurança. O Alemão, Friedrich Froebel, analisando a escola de Pestalozzi, aprofundou seus estudos. Segundo Rodrigues e Maranhe (2008, p. 14):

Froebel cria um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto. Os princípios da metodologia de Froebel são: cada criança tem sua individualidade, é mais executiva do que receptiva e a educação formal deve começar antes dos seis anos.

Em meio a certo caos de paradigmas, métodos, técnicas e teorias, surge um importante nome que contribuiu para a história da educação especial, a educadora Maria Montessori, a figura do movimento da nova educação. Através dos seus estudos e interesse pelas pessoas com deficiência, Montessori conheceu as obras de Eduard Séguin e Jean Itard que passaram a ser inspiração para a construção do seu próprio método. Inicialmente sua proposta metodológica, eram que crianças com deficiência frequentasse instituições próprias.

Em 1898, no Congresso Pedagógico em Turim, Montessori apresentou sua proposta metodológica de educação moral, também defendia a ideia de que as crianças deficientes deveriam ser ensinadas em instituições próprias por professores com formação específica para essa função. Seu discurso agradou tanto que o governo fundou a Liga Nacional pela Educação das Crianças Deficientes, “que teria a função de organizar institutos para a assistência dessas crianças” (Tezzari, 2009, p. 120 *apud* Silvestrin, 2012, p. 19).

Atualmente, o método montessoriano tem o princípio de que todas as crianças têm capacidade de aprender, mediante experiências tidas no ambiente, estimulando a sua capacidade e respeitando seu tempo e ritmo. Portanto, para ele, usar a criatividade é essencial para incluir com eficiência.

A fase da negligência ou omissão, observada em outros países até o século XVII, no Brasil durou um pouco mais. Em âmbito nacional, eram comuns práticas desumanas com as

peessoas com deficiência. A educação dessas pessoas ficou por conta da medicina por um determinado tempo, visto como problema, só depois que recebeu um olhar da Pedagogia e Psicologia (Rodrigues; Maranhe, 2008).

Rodrigues e Maranhe (2008), informam que, na década de 30, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff criou serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas. Para Helena, a escola não atendia às necessidades das crianças. Com isso, a educadora começou a criar instituições para receber crianças consideradas “excepcionais”.

A Educação Especial é compreendida como um atendimento para aqueles estudantes que apresentam necessidade permanente ou transitória, deficiência física, sensorial ou intelectual. Logo, o atendimento à pessoa com deficiência foi instituído por meio de escolas especiais mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas. Percebe-se o descaso para essa área desde a Antiguidade. Não havia critérios de classificação para as deficiências. De acordo com Mazzota (2001, p. 16), “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas”.

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação de duas instituições: Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (Jannuzzi, 1992; Bueno, 1993; Mazzotta, 1996). Assim, teve a necessidade de construir estabelecimentos que suprissem tais deficiências.

No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi, com liderança da educadora Helena Antipoff, a primeira surge em Minas Gerais, a segunda no Rio de Janeiro, denominada hoje Associação Pestalozzi de Niterói. Essa Sociedade foi a primeira a gerar um curso intensivo de especialização de professores, tendo em vista que até então nunca houvera cursos para este ensino. A Escola Superior de Ensino Helena Antipoff (ESEHA), se destacou como uma das principais instituições acadêmicas no campo da reabilitação, notabilizando-se não só no Brasil como também fora do território nacional.

Segundo Mazzotta, mais um fato importante para o atendimento educacional das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental marcou o início do século XX, a chegada ao Brasil da concepção da ortopedia das escolas auxiliares quando em 1926 os professores Tiago e Joahana Würth criam o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre, o qual tinha como orientação técnica a Sociedade Pestalozzi, uma instituição proposta por um modelo filantrópico e que se designara “ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor” (Mazzotta, 2014, p. 43-44 *apud* Barbosa, 2015, p. 32-33).

Em 1954, no Rio de Janeiro, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nessa época, foi criada a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (Mendes, 1995). Nota-se uma expansão de instituições, isentando o governo de oferecer atendimento às pessoas com deficiência. Sendo a partir da APAE, inaugurados os centros de diagnósticos do desenvolvimento mental no Rio de Janeiro. Segundo Barbosa (2015, p. 34), em 1971, “no Maranhão é fundada a primeira APAE no município de São Luís e são criadas pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão classes especiais para alunos portadores de deficiência mental.”

Por volta de 1960 inicia-se o movimento da tão comentada “educação para todos”. A partir de então, começa a surgir nas escolas públicas a classe especial, a fim de mascarar os problemas de reprovação nas escolas. A deficiência passa a ser associada ao fracasso escolar. Com o passar dos anos, a discussão toma proporções maiores e se intensifica a necessidade da criação de leis para que a pessoa com deficiência tivesse seus direitos garantidos. Desta maneira, inicia-se a trajetória de uma política nacional sobre a educação especial no Brasil.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a se basear nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta no seu título X a “educação de excepcionais”, e vem destacando no seu art. 88 o direito a excepcionais no sistema geral de educação, afim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961). Nesse sentido, Aranha (2005) diz que a lei surgiu durante um período de criação de muitos centros de integração para pessoas com deficiência.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, ao trazer “tratamento especial” para estudantes com “deficiências físicas, mentais e os alunos com altas habilidades”. O art. 9 da lei define que os estudantes que possuem deficiências físicas ou mentais, e que se encontram com atraso considerável quanto à idade, deverão receber tratamento especial (Brasil, 1971). Com isso, acabam por reforçar um encaminhamento dos estudantes para uma classe especial.

No estado do Maranhão não foi diferente, no ano de 1962, houve iniciativa de uma escola da rede privada, o Colégio Conceição de Maria, na cidade de São Luís, onde se criou uma sala de atendimento especializado a estudantes com deficiência intelectual e auditiva.

Decerto influenciado pela LDB - Lei nº 4.024/61, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), nos anos de 1965 a 1966, instalou salas especiais na rede pública para alunos com deficiência auditiva e de classes especiais e ensino itinerante para alunos deficientes visuais. No Ano de 1969, através da Portaria Governamental

n.º 423/69 a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão instala oficialmente o Projeto de Educação de Excepcionais (Chahini, 2006 *apud* Barbosa, 2015, p. 34).

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) institui o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, onde deu maior visão as realizações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, mas ainda enraizada por campanhas assistenciais do Estado.

Em 1977 dispõe-se o “atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psicossocial e de educação especial”, sugerindo o atendimento no sistema regular de ensino e em instituições especializadas, contudo, apenas em 1979 a partir do Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) é que de fato são estabelecidas as diretrizes de ação para a Educação Especial (Aranha, 2005).

Nos anos 80 e 90, houve mudanças, percepções e andamento das questões de inclusão e acessibilidade nas instituições de ensino. Uma sugestão inovadora, visando mudar a realidade educacional. Esta nova concepção orientava que os sistemas educacionais passassem a ter uma certa responsabilidade em criar condições de originar uma educação de qualidade e medir adequações ao atendimento às necessidades solicitadas. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração.

[...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representando pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (Sassaki, 1998, p. 9-17).

O ano de 1981 foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência pelas Nações Unidas, cujo lema foi participação plena e igualdade. Ainda em 1981, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprovaram a Declaração de Sunderberg – Torremolinos, Espanha. Para Carvalho (2002) a declaração foi o resultado de um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial.

A Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, à qual compareceram 103 países, entre eles o Brasil. Foi o início de uma década anunciada a instigar o cumprimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho (Carvalho, 2004, p. 10).

Ainda em 1981 pode-se destacar como marcos das declarações internacionais no âmbito da educação especial, foi a Declaração de Cuenca, sendo um documento que resultou de um seminário sobre a Educação Especial, realizado no Equador, realizado pela UNESCO.

Em 1986, com o Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, dispõe-se a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1986). Foi arquitetada a ideia de uma Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República. Percebe-se que a partir de então os interesses desses indivíduos ganham cada vez mais espaço em âmbito federal.

Entre as principais leis que abrangem a educação especial e a educação inclusiva, destacam-se, a Constituição Federal de 1988, que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais no art.3, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, indicando ainda no art. 208, inciso III, que é “dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Em 1990 o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que repete os direitos garantidos na Constituição do atendimento educacional especializado, estabelecendo também no seu art. 55 dispositivos legais onde determina que “pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” E defende ainda os direitos das pessoas com deficiência ao atendimento sem segregação e discriminação, em questões como a saúde, em processos de adoção, assegurando ao trabalho protegido (Brasil, 1990).

Dessa forma, começou a surgir o início da educação especial no Brasil, e esta década também sofre influência para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, através dos documentos como Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos de 1990 e pela Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, onde diversos países, inclusive o Brasil, aprovaram a Declaração de Salamanca, que além de proclamar as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinou uma escola para todos e tratou da questão do atendimento às necessidades individuais (Organização das Nações Unidas, 1994).

Ainda em 1994, a Portaria nº 1.793, de 30 de dezembro, considerou a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Além de recomendar no seu art. 2: “a inclusão de

conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior.” (Brasil, 1994).

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, houve a elaboração do Programa de Capacitação de Professores do Ensino Regular para atuação com estudantes com necessidades educacionais específicas. Barbosa (2015, p. 36) comenta que neste cenário de mudanças advindas com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), há a instalação pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão do Centro de Avaliação e Diagnóstico: Padre João Mohana no município de São Luís.

Importante salientar que na Lei n.º 9.394/96, no seu art. 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar ofertada de preferência na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. A respeito, a autora Souza (2021) diz que a Educação Especial busca dar subsídios às escolas comuns para constituírem propostas educacionais ao público de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Assim, compreende-se a educação especial não mais como sinônimo de escola especial, mas como uma condição/possibilidade para a inclusão de estudantes que possuem especificidades tão peculiares que o modelo educacional, até então, contemplado, não seria adequado para desenvolver nesses estudantes as habilidades necessárias para possibilitar a eles diversas aprendizagens. Dessa forma, a educação especial passou a oferecer às escolas comuns subsídios para a construção de propostas, para que os estudantes possam se beneficiar do que está disposto pedagogicamente. Uma dessas possibilidades da educação especial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Souza, 2021, p. 41).

Logo, a educação especial, é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, com a intenção de que todos os estudantes tenham apoio nas propostas educacionais vinculadas nas salas de aula, entendendo que podem precisar complementar ou suplementar para aprender.

A referente LDB de 1996, ainda constitui no seu art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1994).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, este decreto tem uma relevância muito grande na educação, pois visa a eliminação das barreiras, reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa (Brasil, 2001b).

Seguindo o processo de mudança, em 2001, o Parecer nº 17, de 3 de julho e a Resolução nº 2, de 1º de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB), instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001c; 2001d). A Resolução nº 2, determina no seu art. 2 que todos devem ser matriculados:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001d, p. 1).

Esse documento foi importante para a definição das ações dessa modalidade de ensino, encaminhado por fortes movimentos ocorridos naquele ano, como a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e a promulgação da Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência incluem ações importantes no Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172/2001 ao emergir a importância dos programas e da formação inicial e continuada dos professores para um melhor atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas (Barbosa, 2015).

A referida lei estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, além de dar importância aos programas e da formação dos professores para melhor atender esses alunos (Brasil, 2001a).

Em fevereiro de 2002, o CNE, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação, com a Resolução nº 1/2002, do CNE/ Conselho Pleno (CP). Prevendo que as instituições superiores devem assegurar organizações curriculares, formação de docentes em vista da diversidade da sala de aula (Brasil, 2002).

Em 2003, foi implementado pelo o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, o programa de Educação Inclusiva, com finalidade ao direito à diversidade, apoiando estados a transformação de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com o objetivo na formação de gestores e educadores, garantindo o direito dos estudantes com necessidades educacionais específicas de acesso e permanência nas escolas regulares (Brasil, 2008a).

De acordo com Barbosa (2015) fatos marcantes ocorreram no ano de 2004 com a Declaração de Montreal sobre a dificuldade intelectual e desenvolvimental realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde (OMS) e a instituição da Lei nº 10.845/2004 referente ao Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED).

Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) veio garantir mais uma vez os direitos à educação e ratificar o uso do termo pessoas com deficiência. Dois anos depois foi lançando um segundo modelo político para a educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 2007, surgiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como prioridade uma educação básica de qualidade, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, com intuito de alargar-se em questões de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Para ser implementado o PDE, em 24 de abril foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe do Plano de Metas Todos pela Educação, onde dá maior ponto no seu art.2 Inciso IX faz referência, “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.” (Brasil, 2007).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), bem como seu Protocolo Facultativo, sendo uma referência essencial para o país, em questão de acessibilidade. Era selado um compromisso do Governo brasileiro com ajuda da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com o intuito de garantir dignidade a todas as pessoas que apresentam alguma deficiência.

O Ministério da Educação, em outubro de 2009, instituiu a Resolução nº 4, estabelecendo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O documento traz a confirmação de um

longo percurso de luta para o atendimento da pessoa com deficiência, apresentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço assegurado por lei. No art. 3 designa a Educação Especial realizando-se em todas as modalidades de ensino, e o AEE fazendo parte desse processo educacional (Brasil, 2009).

Barbosa (2015) diz que no ano de 2010 a nota técnica SEESP²/GAB 11/2010 trouxe as Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares, garantindo um espaço funcional na escola para a realização do AEE.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº12.764, que teve um grande percurso (Brasil, 2012). A luta iniciou-se por Ulisses Costa e Berenice Piana. Ele era militar do exército, com formação em Tecnologia de Processamento de Dados, ativista que estuda sobre o autismo no Brasil (Costa, 2013). É pai de um rapaz diagnosticado com autismo em 1999 (entre 3-4 anos), residente na cidade do Rio de Janeiro. Ele lutou durante treze anos pela aprovação da Lei. Berenice Piana, militante brasileira, possui 3 filhos, dentre eles, um jovem nascido em 1994, diagnosticado com autismo entre os seus 6-7 anos. Também residente do Rio de Janeiro, se dedicou ao estudo e a elaboração de propostas que culminaram na criação dessa Lei.

Costa (2013) através das suas inquietudes sobre famílias carentes de autistas, em questões como o diagnóstico precoce nas redes públicas, tratamentos de alto custo, falta de políticas públicas, concluiu haver muito sofrimento nessas famílias que, por vezes, sem condições e sem apoio, não enxergavam saída para as necessidades de seus filhos. Diante disso, Costa (2013) começou a movimentar-se por essas pessoas, com o propósito de luta pela cidadania e dignidade das pessoas com autismo no Brasil.

A falta de iniciativa dos órgãos de governo e dos demais membros de nossa sociedade, para reparar esse grave dano causado às pessoas com autismo e seus familiares, aumentava ainda mais a dor dessas famílias, por perceberem que ‘os autistas não existiam para a sociedade’, ‘a sociedade ainda não entende o que é um autista’, ‘os médicos pediatras e neurologistas ainda desconhecem o diagnóstico precoce’, ‘os profissionais de educação e os espaços escolares ainda não estão preparados para receberem os autistas’ (Costa, 2013, p. 66).

Costa (2013) fez sua denúncia à Defensoria Pública por falta de tratamento e diagnóstico precoce, e pediu que a Defensoria entrasse contra o Brasil na Organização dos Estados Americanos. Assim sendo, foi pioneiro da primeira Lei Municipal do Brasil em defesa dos direitos dos autistas, dando visibilidade para uma Lei Federal, onde defendeu no plenário

² SEESP: Secretaria de Educação Especial.

do Senado Federal, em defesa do Projeto de Lei. Conseguiu, ainda, que o Cristo Redentor, no dia 02 de abril de 2011, fosse iluminado todo de azul, a fim de mobilizar todas as pessoas que acompanham algum autista, a darem forças positivas no trâmite do Projeto de Lei dos Autistas.

Em 2004, Costa conheceu uma mãe que estava em uma Ação Pública contra o Estado de São Paulo, pedindo um tratamento para autistas, dissociado dos Centros de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSIS). Ainda no mesmo ano, o autor teve seu primeiro encontro com a Defensoria Pública do Rio de Janeiro, a fim de contar as dificuldades que as famílias de crianças com autismo enfrentavam. Entretanto, a Defensoria só poderia atuar no estado do Rio de Janeiro, logo foi informado que deveria procurar o Ministério Público Federal. Em seu percurso, encontrou a Iranice, fundadora da Organização Não Governamental (ONG) “Mãe Amiga”, cujo objetivo era atender pessoas carentes com autismo.

Em setembro de 2007, o Projeto de Lei que daria origem à Lei nº 4.709, que estava em trâmite na Câmara de Vereadores, foi aprovado. Sendo assim, entrou em vigor a primeira Lei Municipal do Brasil em defesa dos direitos das pessoas com autismo (Costa, 2013). Porém, era necessário que o problema chegasse à defesa federal. Em 2008, Ulisses Costa fez seu primeiro contato com Deputados Federais do Rio de Janeiro, para que solicitassem uma audiência pública na Câmara de Deputados em Brasília. Em 2009 escreveu uma carta para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal.

Relatei ao senador as dores e os sofrimentos por que passam as famílias de pessoas com autismo, devido à falta de tratamento adequado às suas especificidades, falei sobre a Ação civil Pública de São Paulo, do Rio de Janeiro, da Lei Municipal do RJ nº4.709/07, da Lei Estadual da Bahia nº10.553/07, da Lei Estadual da Parnaíba nº8.756/09, enviei cópia de matérias de jornais e revistas, confirmando a minha história (Costa, 2013, p. 96).

Em 2009, iniciou-se a luta com Berenice Piana, que já tinha um Projeto de Lei Estadual nº 2.702/09 e defendia os mesmos direitos de Ulisses Costa. Desta forma, houve uma audiência no Senado Federal com Ulisses Costa, pais de filhos autistas, Berenice, o deputado estadual Audir Santana. Iniciaram-se os trabalhos na construção do Projeto de Lei, entregue por Berenice em 2010, no gabinete do senador Paulo Paim.

Foram muitas lutas pela aprovação da Lei nº 12.764, com grandes desafios, sendo o suor de luta por pais e famílias, que proporcionou o engajamento de todos os profissionais da sociedade. A Lei recebeu o nome de Berenice Piana, em homenagem à mãe de um autista. Segundo Costa (2013, p. 111):

[...] Essa mãe lutou como alguém que ‘luta pela vida de seus filhos’. Investindo sua vida neste ideal. [...] Eu mesmo já havia manifestado a Berenice o meu desejo de homenageá-la, que está homenagem seria estendida a todas as mulheres (mães) que cuidam de seus filhos com autismo, pois, infelizmente, um grande número delas ficam sozinhas com seus filhos. [...] Seria também uma forma de homenagear a minha esposa, que tanto lutou para que eu pudesse estar à frente desse projeto. [...].

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a sua consecução. No seu art. 3 “designa os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista.” (Brasil, 2012). Indicando no mesmo art. 3, os incisos III e IV que:

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

- a) Diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) Atendimento multiprofissional;
- c) Nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) Medicamentos; e) Informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento.

IV – O acesso:

- a) A educação e ao ensino profissionalizante;
- b) À moradia, inclusive à residência protegida;
- c) Ao mercado de trabalho;
- d) À previdência social e à assistência social. (Brasil, 2012).

Segundo Costa (2013), a Lei prevê vários direitos, que para sua implementação, é interessante ressaltar algumas sugestões, como:

- a) Políticas Públicas voltadas à população;
- b) Serviços de Atendimento ao Público;
- c) Criação de Oficinas assistidas e Residências assistidas;
- d) Educação com Mediador Escolar e Centros de Tratamento;
- e) Criação de Centros de Tratamento Multidisciplinar;
- f) Implantação do Diagnóstico precoce nos postos de saúde.

Em 2020 entrou em vigor a Lei 13.977, a Lei Romeu Mion, que altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), e dá outras providências. Essa carteira de Identificação não é de uso obrigatório, mas serve para substituir o atestado médico, e é responsabilidade de estados e municípios.

É importante mencionar que os conceitos Educação Especial e Educação Inclusiva eventualmente recebem condição de termos sinônimos. Contudo, trata-se de dois conceitos distintos. Como vimos ao longo deste item a educação especial é compreendida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” e ainda realiza o Atendimento Educacional Especializado. Logo, está relacionada ao público-alvo desta

modalidade, bem como a gama de procedimentos, setores e serviços relacionados. Já a Educação Inclusiva é mais abrangente, compondo uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes com ou sem deficiência estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Assim, a educação inclusiva tem uma relação direta com a cultura escolar, com os aspectos de organização e acolhimento. Pensar em educação especial na perspectiva inclusiva configura-se em uma ampliação dos próprios escritos legais, para além do direito ao atendimento, concentrando-se no direito em estar em um mesmo espaço democrático (escola), tendo atendidas e respeitadas as suas especificidades (equidade) e em iguais condições de participação.

Tal entendimento ilumina e fornece argumentos para o indispensável debate acerca da inclusão. De acordo com Esquinsani (2021, p. 286, *apud* Freire, 2021) “a escola necessária à inclusão, sob a luz do pensamento de Paulo Freire é, em síntese, uma escola dialógica, não-bancária, com relações horizontais e, sobretudo, uma escola política (portanto crítica e criativa).”

A Educação inclusiva vem extinguindo a divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial. Com isso, todos os estudantes, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Corroborando com esse pensamento, Mantoan (2003, p. 16-17) diz que:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. Na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

A educação para incluir deve primeiro saber que somos diferentes e que isso exige modos de trabalho diversos, valorizando as potencialidades de cada pessoa diante de suas especificidades. Com esse olhar sensível, os espaços escolares devem desenvolver práticas pedagógicas inclinadas no acolhimento das diferenças (individuais e grupais) e da diversidade (coletividade) e da pluralidade social e cultural.

Enfatizando essa nova cultura escolar advinda da Educação Inclusiva os autores Uchôa e Chacon (2022, p. 6-7) pontuam que:

As mudanças educacionais e a construção de uma nova cultura escolar, demandas da Educação Inclusiva, perpassam pela compreensão de um currículo que envolve todo o fazer pedagógico, o que engloba políticas, teorias, práticas, procedimentos, metodologias, avaliação etc., o que ultrapassa aquela concepção rígida comumente presente em algumas instituições educativas, restrita à grade/ementa curricular, com seus respectivos conteúdos e objetivos direcionados para professores e alunos. Implicam, ainda, a participação de todos os sujeitos escolares na construção do currículo, ou seja, as vozes dos alunos e das alunas, da comunidade escolar devem ser ouvidas e transformadas em práticas curriculares concretas que valorizem a diversidade.

Para que a escola com princípios inclusivos possa se concretizar, é latente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, bem como a redefinição e a aplicação de práticas pedagógicas que contemple a inclusão. Como se verá no subitem a seguir, na medida do possível, dados os limites da extensão deste trabalho, a participação dos estudantes da educação especial na escola é construída e efetivada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.1 Atendimento Educacional Especializado a estudantes com TEA

Para refletir quanto ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Brasil faz-se necessário primeiramente refletir quanto à história do atendimento educacional as pessoas com deficiência no país. Mazzotta (2014), um dos maiores pesquisadores brasileiros da história da educação especial, indica que em 1874, no Hospital Estadual de Salvador há indícios de atendimentos médicos a pessoas com deficiência. Entretanto, o pesquisador informa que não há indicativos de um atendimento educacional naquele período, apenas de assistência à saúde mental.

É importante observar que política da educação inclusiva se refere à quebra de paradigmas que sustentam o tradicionalismo das escolas. Desfaz a ideia de que existem estudantes “normais” e estes devem ir para a escola comum e os “anormais” para a escola especial. A educação inclusiva irá desmistificar esses conceitos e dará direito a multiplicidade humana, colocando em pauta as práticas educativas que conduzem a escola comum. É uma educação que deve assegurar o direito de todos. Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) reforçam que houve disseminação da política de educação inclusiva:

A partir do governo Lula os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente. No campo da

Educação Especial, podemos citar o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*, implementado em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nessas circunstâncias e a partir deste Programa, foi idealizada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (lê-se Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/ superdotação (Brasil, 2008b).

Esse documento representa um novo marco teórico e político na educação brasileira. Bem como define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização e estabelece o caráter complementar e suplementar do AEE à formação dos estudantes. Na elaboração dessa política, foi seguido o preceito de uma escola em que cada estudante tenha a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades.

Alicerçada por essa política, em 2009, foi homologado o Parecer 13 (Brasil, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em conformidade com o Decreto nº. 6.571 de 2008, cujo objetivo principal é o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008a).

O Decreto regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que: § 1º “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2009).

Ainda no ano de 2009 os pressupostos políticos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram regulamentados pela Resolução nº 4. Onde o AEE deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante. A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define em seu Art. 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009).

O Decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro, dispõe sobre a educação especial, esse atendimento educacional especializado, compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que deverão ser organizados institucionalmente e prestados de forma complementar e/ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2011).

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, divulgada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve considerar o AEE como uma das dimensões (BRASIL, 2009). Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico deve ser planejado e articulado sendo o alicerce de como funcionara na escola o AEE. O que reforça os autores Franco e Schutz (2020, p. 248):

O serviço de AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula regular, e não são substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Desta forma, os conteúdos dos planos usados no AEE não são os mesmos do ensino regular, pois a política trata de uma educação especial que não substitui o ensino comum. Esses conteúdos são selecionados a partir da anamnese com a família, avaliação diagnóstica das habilidades básicas e o estudo de caso de cada estudante, de forma individual, levando em consideração as barreiras impostas pelo meio escolar e as necessidades específicas de cada, de forma que possam ser garantidas condições de acesso e aproveitamento escolar. Uma das atribuições do serviço especializado é estabelecer o contato com a escola comum, contribuindo inclusive com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Plano Educacional Individualizado (PEI).

O desenvolvimento do AEE depende de uma seleção de critérios, da educação infantil ao ensino superior à política estendeu as suas inovações, de acordo com as autoras Mantoan (2010, p. 31-32):

O Atendimento Educacional Especializado nos três primeiros anos de vida se expressa pela estimulação precoce do desenvolvimento. O serviço é realizado em parceria com as áreas clínica e social. Nas etapas da educação básica constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da sala de aula, preferencialmente na escola comum. No Ensino de Jovens e Adultos - EJA também é perpassado pela educação especial, assim como a educação profissional, propiciando aos alunos oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Na educação do campo, indígena e quilombola, esse atendimento também está presente. No nível superior de ensino, a educação especial está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público-alvo; dá apoio aos processos seletivos e à organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provoca mudanças que visam à inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no art.12, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. É importante deixar claro que o papel do professor do AEE não deve ser confundido com os profissionais da área médica (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional e afins), mesmo que as funções se complementem.

Nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, são atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b) Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade

entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

- h) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (Brasil, 2009, p. 4).

Para atender os diversos tipos de deficiências, os professores devem ter prática em Língua Portuguesa para estudantes com surdez, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), saber usar o Soroban e Ábaco, Sistema Braille, desenho universal, orientação e mobilidade, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como instrumentos didáticos para atender ao estudante em sua necessidade e especificidade.

Mantoan (2003) acentuam que o professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de cada estudante, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da rede pública de ensino atende à carência histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado. É um ambiente onde existem equipamentos, materiais pedagógicos, mobiliários para atender as demandas dos estudantes.

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. O Programa objetiva: Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (Brasil, 2012, p. 9).

Algumas ações foram traçadas para alcançar esses objetivos. O MEC/SECADI³ realiza:

Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo

³ SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Programa; Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (Brasil, 2012, p. 8-9).

A oferta do serviço especializado na sala de recursos multifuncionais, de acordo as orientações do MEC/SEESP (BRASIL, 2010), não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional, devendo ser reservada e adequada para receber materiais e recursos específicos para este trabalho. Logo, as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços, dentro das escolas, equipados por um conjunto de mobiliário, recursos e materiais destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como público-alvo os estudantes da educação especial. Portanto, as salas devem ofertar ferramentas que contribuam com o trabalho do profissional responsável pelo AEE na formação discente. Existem critérios para Implementação das Salas de Recursos Multifuncional:

Atendendo os seguintes critérios do Programa: A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP; A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes; A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE. (Brasil, 2012, p. 10).

Conforme o disposto pela Portaria SECADI, nº 25, de 19 de junho de 2012, a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais está condicionada à integral concordância com os termos da Portaria MEC, nº 13/2007 e da Portaria SECADI, nº 25/2012, a ser feita, eletronicamente, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). É importante salientar que no período de 2005 a 2012, a composição das SRM foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino.

Segue o quadro da composição das Salas de Recursos Multifuncionais 2011/2012 com a atualização dos anos de 2012/2013, como se vê no Quadro 1:

Quadro 1 – Composição das Salas de Recursos Multifuncional

EQUIPAMENTOS	2 Computadores 2 Estabilizadores 1 Impressora multifuncional 1 Roteador Wireless 1 Mouse com entrada para acionador
---------------------	---

	1 Acionador de pressão 1 Teclado com colmeia 1 Lupa eletrônica 1 Notebook
MOBILIÁRIOS	1 Mesa redonda 4 cadeiras para mesa redonda 2 Mesas para computador 2 Cadeiras giratórias 1 Mesa para impressora 1 Armário 1 Quadro branco
EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	2 Notebooks 1 Impressora multifuncional 1 Material dourado 1 Alfabeto móvel e sílabas 1 Caixa tátil 1 Dominó tátil 1 Memória Tátil 1 Alfabeto Braille 1 Caixinha de números 2 Bolas com guizo 1 Bola de futebol com guizo 1 Lupa eletrônica 1 Scanner com voz 1 Máquina de escrever em Braille 1 Mouse estático de esfera 1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: Manual do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2012).

É importante salientar que no estado do Maranhão a educação especial integra a Secretaria Adjunta de Ensino (SAE) que é denominada Supervisão de Educação Especial (SUEESP), vinculada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE). De acordo com Barbosa (2015, p. 37):

Conta com serviço de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, o Centro de Ensino de Apoio às Pessoas com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli” (CAS/MA), o Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - Profª Ana Maria Patello Saldanha (CAP/MA), o Núcleo de Atividades para Alunos com Alta Habilidades/Superdotação (NAAH/S) Joãozinho Trinta, o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff e o Centro de Ensino de Educação Especial Pe. João Mohana.

A respeito do serviço do AEE, no que tange a implantação da Sala de Recursos Multifuncional, os gestores dos sistemas de ensino devem sinalizar quanto à necessidade desta implantação, planejando a oferta do Atendimento Educacional Especializado segundo os critérios da legislação federal e tendo como guia o Documento Orientador do Programa de

Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

Sabe-se que o acesso à educação básica vem avançando ao longo do período de vigência do PNE 2014-2024, salienta-se a meta 4 que visa a universalização do acesso à educação básica para o público-alvo da educação especial, apesar de sofrer alguns entraves no monitoramento dos objetivos da meta. O último Censo Demográfico/ IBGE sobre a população de pessoas com deficiência de 2010, bem como no decorrer do último biênio, intensificaram-se os desafios para garantir um acompanhamento acurado das metas, devido à Pandemia da COVID-19 que ocasionou medidas sanitárias de isolamento social e fez muitas instituições restringirem suas atividades presenciais (Brasil, 2022).

Apesar do exposto, no Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas (Brasil, 2022) no que diz respeito ao acesso à educação básica em classes comuns para o público-alvo da Meta 4, os dados mostram que se manteve o crescimento das matrículas em relação ao último relatório, alcançando-se 93,5% das matrículas do público-alvo em 2021. Analisando o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de estudantes com deficiência por região, o Maranhão é o quinto estado com maior crescimento no período, em 2019 houve o percentual de matrículas de 96,8%, no ano de 2020 se teve 96,7% e em 2021 atingimos a marca de 97,5% (Brasil, 2022).

Dessa forma, muito ainda precisa ser conhecido sobre as pessoas com autismo, suas potencialidades e as práticas pedagógicas apropriadas ao seu desenvolvimento. Para a inclusão escolar se efetivar é preciso que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha acesso à escola regular, o que é garantido em diversos documentos legais. Dentre estes, destaca-se a Lei nº 12.764, de 2012, por ser o primeiro documento oficial a tratar especificamente do estudante com TEA (Brasil, 2012). De acordo com Barbosa e Fumes (2017), na política supracitada, o direito e o acesso à educação são garantidos e se estabelece o serviço de acompanhamento especializado, para os casos necessários, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Fica evidente que as práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sociocognitivas dos estudantes com TEA precisam ocorrer tanto pelo professor da educação básica quanto pelo professor do AEE.

As necessidades educacionais específicas decorrentes do transtorno do espectro autista no espaço escolar demandam estratégias que promovam possibilidades para que o mesmo seja agente no processo da aquisição do conhecimento. Assim, deve-se oferecer atividades que venham fomentar o processo cognitivo, que o estudante busque sua

independência em relação ao conhecimento, autonomia nas atividades de vida diária, que valorize sua aprendizagem e encontre satisfação na busca de resolução de problemas, que instigue os aspectos socioemocionais e perceptivo-motor.

As atividades devem auxiliar a pessoa com autismo a utilizar os processos mentais (linguagem, pensamento, raciocínio lógico, memória, atenção, concentração, percepção) no planejamento, controle e regulação de suas ações, bem como de estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, principalmente àqueles referentes à comunicação e interação social.

De acordo com Silvia (2021, p. 80-81), as atividades desenvolvidas no AEE para os estudantes com autismo devem englobar vários aspectos:

Leitura, escrita, comunicação e psicomotricidade, envolvendo análise, síntese e raciocínio lógico, tais como: jogos de montar, atividades com blocos lógicos, jogos de sequência lógica, alfabeto móvel, alfabeto ilustrado, dominó de sílabas, textos com linguagem verbal e não-verbal, softwares educacionais, além de apresentar situações do cotidiano que possibilitaram construir as ideias de operações fundamentais.

Assim, as atividades vivenciadas no contexto da Sala de Recursos Multifuncional têm a intenção de apoiar a escola regular no cumprimento de sua função social, na construção de uma proposta pedagógica que valorize as diferenças e diversidade. Além disto, tem como função de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades e propiciar condições para que consigam ter êxito no espaço escolar.

2.2 Formação continuada de professores no contexto da Educação Especial e Inclusiva

A formação docente no Brasil originou-se na forma de instrução religiosa, leitura, escrita e canto, baseada na visão de mundo e sociedade transmitida pelos jesuítas, sob influência religiosa. E isso envolve múltiplas traduções, refere-se à passagem de uma lógica de ensino pautada pela vocação para uma abordagem profissional. A docência vinculada à vocação se apresenta a partir de discursos pedagógicos-religiosos que traziam a ideia de identidade daquele que faz o bem a sociedade, onde a ideia de missão se prevalecia.

Os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada na doutrina religiosa com forte influência europeia cristã. A formação que os docentes recebiam era diferenciada, baseada no treinamento da leitura e, as disciplinas básicas eram a Retórica, Gramática, Dialética, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, conhecidas como as artes liberais. O que exercem ainda hoje grandes influências de valorização nas práticas escolares, não mais com essa nomenclatura que tinham de artes liberais, mas conhecidas por todos como: Língua Portuguesa e Matemática,

sendo consideradas no meio educacional, mais importantes do que as demais. (Nunes, 2013, p. 28).

A profissionalidade da profissão, surge com a ampliação dos sistemas de ensino, com o fortalecimento dos movimentos sociais dos anos 1980, como a sindicalização. Lopes e Borges (2015) afirmam que o professor passou a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, às quais, em um registro de luta política, se agrega a ideia de agente da mudança social.

No Brasil, as pessoas com deficiência, misturavam-se em hospitais psiquiátricos como pacientes dessas instituições onde se observava o interesse médico na escolarização dessas crianças, com o intuito de se realizar estudos. A partir da década de 1950, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) começaram a se proliferar pelo Brasil. Logo, houve criação dessas escolas, ocorrendo desta forma o deslocamento do modelo médico para o modelo educacional, todavia iniciou-se o movimento das escolas especiais, onde funcionavam como um serviço distante da educação regular.

No que diz respeito à Educação especial, sabe-se que no passado esse atendimento se dava apenas em escolas especializadas. Rodrigues e Maranhe (2008) enfatizam uma educação segregadora, pois antes os estudantes com deficiência eram tratados como “mongóis” “excepcionais”, eram considerados um “castigo de Deus”. Frente a isso, podemos perceber que a Educação especial e a formação dos professores passaram por uma longa trajetória até chegar ao que chamamos de inclusão. Deixando de existir uma escola apenas para essa clientela, passando a uma escola diversificada, sem discriminações.

É importante salientar que a Educação Especial não se opõe a proposta da educação inclusiva, mas visa amparar às escolas regulares para terem sugestões educacionais apropriadas a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas que vem sendo matriculados nelas. Desta forma, a educação especial não é sinônimo de escola especial, mas sim oportuniza possibilidades para a inclusão de estudantes com deficiência.

De acordo com Cunha (2015, p. 95), no que se refere a inclusão ela foi vista a partir da LDB:

A Educação Especial recebeu maior destaque na LDB nº 9.394/96 do que nas leis anteriores. Não só em razão dos impactos das ideias que surgiram pelo mundo – como na Conferência de Salamanca, Espanha, em 1994 – mas também em razão de movimentos que despontavam no Brasil, em decorrência das expressões da democracia e dos direitos do cidadão. Portanto, a Educação Especial foi vista e definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, com o intuito de uma educação escolar que permeasse todas as etapas e níveis de ensino. Um recurso que beneficiaria todos os educandos na diversidade que é uma sala de

aula. Nisso, a educação especial tomou partido com uma concepção de reeducação comportamental. Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca traz uma interessante concepção de Educação Especial, utilizando o termo “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Com o princípio de que todos devem ser acolhidos, educados e respeitados em sua diferença.

A escolaridade, em consonância com a proposta da educação inclusiva, deve ser ofertada nas escolas comuns. Segundo Silva e Oliveira (2021) é fundamental que se compreenda, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que a educação especial, como modalidade de educação escolar para educandos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, está para atender as peculiaridades deste público.

Para implementação das escolas inclusivas foi dado a elaboração de políticas públicas que exigiram que esse espaço realizasse mudanças em seus cotidianos e nas suas concepções de inclusão, não só nos aspectos arquitetônicos, nos materiais, mas principalmente nas propostas pedagógicas e nas práticas docentes, como: currículo, modo de avaliar o estudante, atividades, aulas etc. Quando se analisa a real implantação da educação inclusiva, se pensa na necessidade de os professores conseguirem trabalhar, de maneira efetiva, com a diversidade presente em uma sala.

Logo, a temática da formação continuada de professores para Educação Inclusiva tem sido objeto de estudos, a partir da inclusão de estudantes com deficiências nas escolas, e tem despertado a preocupação dos professores com o processo de ensino dessa clientela. No que tange à formação de educadores para o atendimento educacional especializado, ele se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB/71, onde surgem habilitações em nível superior, nas diferentes áreas da Educação Especial, com ressalva de que essa prática pedagógica era realizada em Escolas Especiais. Como visto anteriormente, nos anos 80 e 90, houve mudanças em assuntos de inclusão e acessibilidade nas instituições de ensino. Estas décadas foram marcadas pelos movimentos sociais de reivindicação e luta pela democratização do ensino e inserção das pessoas excluídas do sistema educacional.

Essa ampliação da rede paralela de programas assistenciais de atendimento educacional especializado em Escolas Especiais segregadas concorreu para que o poder público se desobrigasse: de discutir a questão, investir na criação de cursos em nível superior e prover ações de política pública para a formação de professores no sistema das redes públicas estaduais e municipais. Transfere-se, dessa forma, a responsabilidade pela educação de pessoas com deficiências às instituições especializadas, de caráter filantrópico e segregado, que passaram a ocupar e cumprir, naquele momento histórico, o papel do Estado quanto à oferta de educação gratuita às pessoas com deficiência. Em decorrência da ausência de política de formação de professores para o atendimento educacional especializado, observa-se que a oferta

desse serviço na rede pública tem diminuído consideravelmente a partir do final da década de 90. Algumas universidades extinguiram cursos de habilitações específicas. [...] Assim, abre-se uma lacuna no ensino superior e torna-se evidente a exigência de reformas educativas, de projetos de cursos de Pedagogia tendo em vista a formação de professores para o atendimento educacional especializado e para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. (Bruno, 2007, p. 2).

É importante salientar que o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, discute as habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de estudantes com deficiência. Bruno (2007) pontua que o texto aborda as novas competências do professor do ensino regular. Entretanto, deixa explícita a formação de educadores para o atendimento especializado, a cargo das propostas de curso de especialização. Esse documento defende a figura do professor especialista e a criação de serviços de apoio. E ainda define que os governos devem garantir que os “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.” (UNESCO, 1994, p. 2).

O professor é considerado um pilar importante no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, por estar em contato direto com os estudantes. É de suma importância que conheça as singularidades de cada estudante, favorecendo sempre situações que possibilitem interação para que esse estudante se desenvolva como sujeito. Devido a isso, considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) fala sobre a importância de se formar professores capacitados, Bruno (2007, p. 3) destaca que a lei indica 2 perfis de professores para atuarem com estudantes com necessidades especiais:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Art.59) refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais: a) Professor de classe comum capacitado - comprove em sua formação conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado. b) Professor especializado em Educação Especial: Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para: Identificar as necessidades educacionais especiais; definir e implementar respostas educativas; apoiar o professor da classe comum; atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Na LDB fica evidente que é obrigação do Estado oportunizar aos docentes uma formação que aborde aspectos relacionados a Educação Inclusiva com vistas a assegurar o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Uma educação que possibilite sua permanência, interação e desenvolvimento nas instituições de ensino regular.

A formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte ao professor do ensino regular não pode se distanciar do que propõem os teóricos da formação geral de professores. Deve ser uma formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento e ao mesmo tempo que aprofunda os estudos sobre os tipos de deficiência, as metodologias, estratégias, os fundamentos curriculares da Educação Inclusiva etc.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada define no § 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial etc (Brasil, 2015).

Apesar disto existe a necessidade de uma formação continuada para se atuar na Educação Especial, visto que disciplinas isoladas na graduação não conseguem suprir de forma detalhada tudo que envolve a inclusão, constituindo um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva, além de se refletir na prática dos professores no espaço escolar. Os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

A crença de que a formação é importante instrumento para qualificar os professores para suas novas demandas, parece não ser apenas dos docentes, mas também, se reflete em documentos legais como o Plano Nacional de Educação. Tal documento em sua meta 4, que trata da Educação Especial/Inclusiva, apresenta dentre suas estratégias, a necessidade de inclusão de referenciais teóricos específicos ao tema, nos cursos de licenciatura, e nos demais cursos de formação de professores, assim como nos cursos de pós-graduação (Martins; Antunes; Monteiro, 2019, p. 889).

Para Paulo Freire (1997 *apud* Nunes, 2013), a formação continuada é idealizada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, na

qual é concebida de forma interarticulada, em que a inicial corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras, e a continuada diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, também conhecida como formação permanente.

Com a formação de professores não é diferente: é nessa construção histórica que se insere a formação de professores, mediada e moldada culturalmente através das mudanças que ocorrem na sociedade, movimentando o interior das instituições escolares, e um dos aspectos que tem movimentado é a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, pois, antes, sua escolarização acontecia em ambientes segregados, cabendo aos professores dessas instituições todo processo de escolarização; com o processo de inclusão, a formação continuada em Educação Inclusiva é uma questão de mediação desses saberes, como também uma superação das práticas tradicionais no interior das escolas (Nunes, 2013, p. 53).

O professor que deseja desenvolver um trabalho voltado para a valorização da diversidade e para a efetivação da inclusão escolar carece de elementos que estimulem uma prática inclusiva na qual todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Para que isso ocorra, é de extrema importância uma formação que contemple esse conjunto de elementos, tanto inicial quanto continuada. Tendo em vista que, a fundamentação na área específica, relacionada aos saberes científicos próprios da área que irá se especializar para atuar, concretizará a produção de um conhecimento de forma mais precisa e aprofundada, que auxiliará sua ação profissional.

Portanto, a formação de professores depende de profissionais bem preparados e qualificados nas instituições de ensino, com conhecimentos relacionados às áreas que envolvem o público alvo da Educação Especial e Inclusiva, para que, a partir dos ensinamentos, consigam compreender e intervir de forma criativa e propositiva, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma práxis que incentive o respeito às diferenças, abrindo horizontes no fazer docente.

Nesta perspectiva inclusiva, o trabalho docente se pauta como uma profissão que requer do profissional uma percepção ampla da atribuição que desenvolve, do meio em que atua e, principalmente, dos sujeitos com os quais convive. Essa transformação na prática pedagógica e na disposição dos professores somente será possível por meio de uma formação que vivencie as diferenças como um aspecto positivo do processo educativo.

Sendo assim, o professor deve valorizar a diversidade humana, construir uma nova visão de educação, ter habilidade de reconhecer as especificidades de cada estudante presente em sua sala de aula, conseguir trabalhar de forma colaborativa com uma equipe multiprofissional, aprimorar o planejamento e sua prática pedagógica de forma diversificada e flexibilizada, para que amplie suas habilidades. Bem como, precisa oferecer propostas que não

infantilizem e nem priorizem objetivos inalcançáveis, impossibilitando a progressão dos sujeitos.

O professor, tendo a formação inicial com princípios da Educação Inclusiva e a continuada com reforço para as especificidades, trará suporte necessário para realizar um trabalho mais eficaz com os estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como servirá de apoio para minimizar os vários desafios que o processo de inclusão ainda traz para a atividade docente.

Nota-se que os professores enfrentam inúmeros desafios no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência, como, por exemplo, a falta de estrutura adequada, de recursos pedagógicos, de formação acadêmica e continuada (cursos de extensão, especializações, pós-graduações, mestrados, doutorados, pós-doutorados), a falta de profissionais no espaço escolar que consigam dar suporte e o desejo de alguns professores de atender a uma turma homogênea. Aspectos que impossibilitam que os professores consigam criar formas diferenciadas de trabalho que considerem a heterogeneidade da sala.

Apesar disso, uma adequada formação contribuirá significativamente para que o professor desenvolva uma prática pedagógica estimulante. Tendo em vista, que todos são capazes de aprender, e tem possibilidades de crescimento educacional, vivenciando todas as etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Técnico, e as Universidades.

2.3 Educação Especial e Inclusiva no contexto do Ensino Médio Técnico

O presente item se arqueia sobre as questões referente a inclusão na educação profissional, no que tange ao Ensino Médio de nível técnico, apesar de haver baixo nível de discussão na literatura sobre esse nível. Transitaremos pelas características da Educação Profissional, a partir de aspectos históricos, pedagógicos e políticos, e posteriormente contextualizando-a com a inclusão.

Retomamos aqui a primordialidade de pensar a educação como um todo, uma formação integrada que tenha como basal a formação plena dos estudantes. E para que esse processo educativo garanta o desenvolvimento humano integral, deve-se aproximar todas as dimensões da vida, socioemocional, acadêmica e trabalho, sendo assim avaliando a Educação Especial como uma modalidade que perpassa por todos os níveis de ensino, o Ensino Médio, a

educação profissional e o mercado de trabalho também são direitos dos estudantes com deficiência.

Para discorrer tal item, temos a necessidade de fazer uma breve contextualização histórica e política acerca da última etapa desse ensino da Educação Básica, tal como, questões referentes ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência neste segmento. Observamos que as políticas educacionais do Brasil têm sido caracterizadas pela divisão entre social e trabalho. De um lado temos as funções intelectuais e de outro as funções manuais do homem, conforme a classe econômica. Outrora, este segmento educacional era permitido apenas para algumas pessoas da sociedade, com a finalidade de preparar essa elite para o ingresso aos cursos superiores. De acordo com a Toledo (2016 *apud* Felicio, 2017, p. 23-24) esta organização se deu da seguinte forma:

Posteriormente, Gustavo Capanema, responsável pela assinatura das Leis Orgânicas do Ensino (1942 e 1946), organiza o Ensino Médio em propedêutico, técnico e normal. Ao que se refere ao propedêutico, mais conhecido como Ensino Secundário, o mesmo foi dividido em duas etapas: ginásio com duração de quatro anos e colegial de três anos, cuja finalidade era formar os “líderes do país” por meio de uma formação literária, filosófica ou científica, resultando em uma hierarquia cultural em relação aos ramos do técnico e normal.

Ainda segundo a obra de Felicio (2017, p. 23-24),

Tais reformas marcaram o primeiro momento de expansão do Ensino Secundário, com um modelo profissionalizante destinado as classes populares, o qual objetivava preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. No entanto, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, voltado para a elite visando o ingresso no Ensino Superior.

De tal modo, a organização do ensino constituiu uma dualidade entre a formação das elites por meio do ensino normal, e das classes desfavorecidas no ensino técnico. Medeiros Neta *et al.* (2018) pontua que por meio de instrumentos legais, aos mais pobres seria destinada uma educação puramente técnica e voltada para um fim em si mesma (o ingresso no mercado de trabalho) e aos mais ricos, aos quais deveriam ser dadas amplas condições para o acesso ao ensino superior.

No período de 1937 e 1946, conhecido como Estado Novo, nosso país esteve no comando da ditadura de Getúlio Vargas. Nesta época, entrou em vigor a normatização do ensino brasileiro com a Reforma Capanema (nos anos de 1942 a 1946), sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Lei). Com a estrutura do ensino industrial, reforma do ensino comercial, alteração no ensino secundário e criação o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Apenas com a LDB de 1961 que está dualidade dentro do Ensino Secundário foi minimizada, visto que aqueles que realizassem os cursos profissionalizantes também poderiam

ingressar nos cursos superiores (Moehlecke, 2012 *apud* Medeiros Neta *et al.*, 2018). Corroborando com essas informações, o autor Nascimento (2007) diz que essa reforma iniciou da seguinte forma:

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. (Nascimento, 2007, p. 81).

A partir de 1964, a educação brasileira foi disposta com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adaptando o sistema educacional às necessidades do alargamento capitalista. Um sistema único de ensino para o Ensino Médio, em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante, onde todos eram obrigados a frequentar, independentemente de sua origem de classe.

Com a Constituição Federal de 88, no capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, ficou estabelecido no art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E artigo 208, inciso II, o dever do Estado em assegurar a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Com isso se ampliou a oferta deste segmento educacional.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apareceram mudanças no Ensino Médio e Profissional, como por exemplo passou a ser considerado etapa final da denominada Educação Básica, constituída também pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na referida Lei nº 9.394/96 fica instituído no art.2. “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim como no art. 35. “o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.” (Brasil, 1996). Desta forma, esses dispositivos legais devem contemplar todos os cidadãos, em ambos os documentos, se faz referência à qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação para todos.

Entretanto, na LDB a educação se encontra estruturada em apenas dois níveis, a educação básica e a educação superior, a educação profissional não aparece na estrutura da educação brasileira, vindo como algo em paralelo. Apesar de Pacheco (2012, p. 20) salientar o artigo 40, Capítulo III, estabelecer que “a educação profissional será desenvolvida em

articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

O decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, instituiu todo o sistema de ensino profissional, e definiu três níveis para a educação profissional (básico, técnico e tecnológico) onde define nos seus art 1º, 2º e 3º:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997).

Podemos citar também, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual delimita as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Esse documento surge para orientar os objetivos gerais, as propostas curriculares, formas de organização e oferta. Outro marco normativo importante foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013b) que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Podemos inferir com Nascimento (2007, p. 86) que assegura quando as reformas foram consolidadas:

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE nº 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE nº 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. De acordo com as novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagem e código (língua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática e, finalmente, ciências humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve

ter 'caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo'.

Esse mesmo autor em tela observa que os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente (Nascimento, 2007). Assim, se de um lado foi dada continuidade à política de extensão da escolaridade obrigatória, não foi estabelecido diretrizes para o ensino profissional e completamente revertida a política de facilitação do acesso ao ensino superior. Esses dispositivos legais demonstram que existe possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, assim como a desarticulação entre eles.

Logo, o ensino técnico foi definido como sendo independente do Ensino Médio. Isso significa que o estudante poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursava o ensino médio, assim como também de forma isolada. Segundo Cunha (2015) desvinculação, entre o Ensino Médio e o ensino técnico permitiria resolver aquela distorção, pois este último somente seria procurado pelos jovens que tivessem efetivo interesse na profissionalização, para emprego imediato.

Honnet (2013) pontua que há duas configurações: integrada e concomitante ao Ensino Médio. Integrada ao Ensino Médio: acontece na mesma instituição e com matrícula única para cada estudante; concomitante ao Ensino Médio: o estudante terá matrícula distinta para cada curso, podendo ser na mesma instituição de ensino, em instituições distintas, e em instituições de ensino distintas com um projeto pedagógico unificado.

Com a transição do governo Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou-se os movimentos de luta em prol de uma formação profissional integrada, é relevante citar o Decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004a) e a promulgação da lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a), que alterou os dispositivos da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, onde determina no § 1º que os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino, e § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá o seguinte curso: II – de educação profissional técnica de nível médio. Pacheco (2012) diz que houve vários movimentos nesses processos de instalação dessa reforma:

Diversos esforços em termos da reformulação e da elaboração de políticas públicas no âmbito do trabalho (qualificação profissional, aprendizagem, certificação profissional, formação para a economia solidária), da juventude (construção da política nacional da juventude com ações que envolvem trabalho e educação) e de educação do campo se desenvolveram, a partir de 2003. [...] Nesse sentido, espera-se que os diversos ministérios, em particular o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Ciência e Tecnologia, continuem o processo de convergência iniciado em 2003, ao mesmo tempo que o esforço de regulamentação dos cursos superiores de tecnologia e dos cursos técnicos de nível médio possa ser estendido à formação inicial e continuada, vista como parte do itinerário formativo do trabalhador para fins de prosseguimento de estudos e/ou certificação, sem que isso signifique o aligeiramento da formação ou sua subordinação restrita à dimensão econômica. (Pacheco, 2012, p. 28).

Ainda na referida Lei, existe a Seção IV- A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, determinando em seu parágrafo único a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Indicando no art. 36-B. a educação profissional técnica de nível médio deverá observar: “I - Os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - As normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III - As exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (Brasil, 2008).

É importante mencionar a criação nos anos 2000 do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep), com o objetivo de favorecer o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em parceria com sistemas estaduais e municipais de ensino. Esse programa ampliou a oportunidade de os estudantes terem formação para a inserção no mercado do trabalho.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está relacionado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que visa promover o crescimento econômico com distribuição de renda e redução de desigualdades regionais. O PDE é um conjunto articulado de ações ordenadas em uma concepção sistêmica, com cinco eixos: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e educação continuada. A partir do PDE, o MEC criou o Plano de Ações Articuladas (PAR). A finalidade do PDE no âmbito do Ensino Médio, segundo Winckler e Santagada (2011, p. 103) é:

Estabelecer uma rede de escolas públicas sob coordenação do MEC — em regime de colaboração com estados e municípios —, expandir matrículas, criar um padrão de qualidade (para tanto, foi criado um índice de avaliação do ensino médio, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico - IDEB), promover a reestruturação do modelo

pedagógico e do currículo, criar escolas de jovens e adultos voltados ao ensino médio regular, com currículo específico, e o Educação de Jovens e Adultos (EJA), programa para jovens maiores de 18 anos e adultos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), foram idealizados no intuito de buscar profissionalização dos trabalhadores e da população jovem desassistida pelas políticas públicas. O PNE que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, reforçam o ensino médio e a educação profissional, na Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica; Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Pacheco (2012, p. 25) pontua que o EJA também deve estar envolvido nesse processo:

Esse ensino médio deve ser orientado – em suas vertentes dirigidas tanto aos adolescentes quanto ao público da EJA – à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela se inserirem e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

A Tecnologia, ciência, cultura e o trabalho são eixos que contemplam as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica, uma formação profissional que é exigida pela realidade socioeconômica do país. Ao mesmo tempo, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43 *apud* Pacheco, 2012, p. 27).

É importante salientar que atualmente as políticas educacionais levam em consideração a diversidade humana, com respeito a suas culturas, modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade. Logo, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Corroborando com isso, Pacheco (2012) diz que é necessário prover os recursos da acessibilidade:

No tocante ao acesso às ofertas de cursos da Educação Profissional Tecnológica, dever-se-á não somente prover os recursos de acessibilidade necessários, como também dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da

formação e atuação do profissional na habilitação pretendida. Considerando a garantia da acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional, a decisão sobre a formação profissional deverá ser tomada pelo próprio estudante, com a orientação da família e da escola. As instituições ofertantes de EPT devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes (Pacheco, 2012, p. 117).

Neste mesmo viés a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui diversos ganhos para promover e assegurar o direito das pessoas com deficiência, trata sobre a educação profissional, no Capítulo IV do direito à educação, no art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

E ainda no Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015).

Ainda nesta mesma Lei, de acordo com o artigo 30 trata das medidas que devem ser adotadas para os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos:

Os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (Brasil, 2015).

É emergencial compreender que o estudante com deficiência cresce e se desenvolve como qualquer outro ser humano, logo é possível sim que estes cheguem à etapa do Ensino Médio, bem como que consigam alcançar à educação profissional e/ou educação superior. Como mencionado, a LBI estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência, e

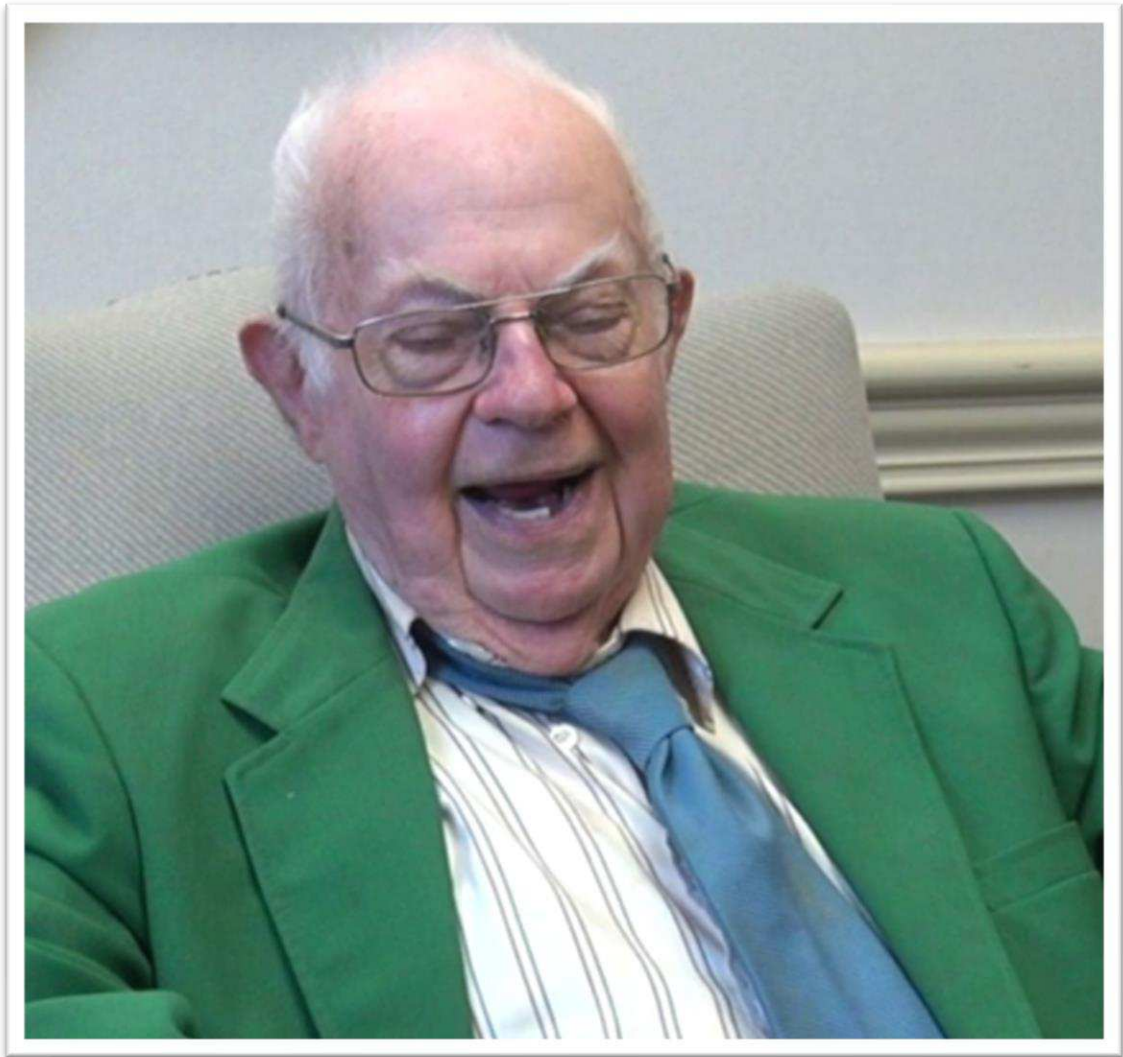
o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, assim é dever do Estado, da família, da sociedade e da comunidade escolar assegurar educação de qualidade a esse público.

Outro avanço significativo da Lei nº 13.409/2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência no curso técnico de nível médio (Andrade, 2019) com isso surgem inquietações com as ações que devem ser desenvolvidas para efetivar não só o acesso, mas a permanência desses estudantes, sabendo que a inclusão ao espaço escolar traz muitas incertezas, dúvidas, questionamentos e noções pré-concebidas.

Assim como a educação técnica tem como um dos seus focos uma formação profissional que dará aos estudantes condições de adentrarem no mercado do trabalho. Logo, é preciso que a contratação de trabalhadores com deficiência seja uma resposta de uma educação verdadeiramente inclusiva que gerem aprendizagens significativas e oportunize capacitação dos estudantes a partir de suas potencialidades, e não uma resposta à postura de assistencialismo, cumprimento de legislação ou piedade empresarial.

Na seção a seguir, abordamos conceitos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista para, posteriormente, entender como o IEMA tem atuado no atendimento dos estudantes pertencentes a esse grupo.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: do que se trata?



Fonte: Ayub (2022).

O Autismo não é formado por pessoas que estão em "outro mundo", isoladas dos demais, mas sim por pessoas que respondem aos estímulos sociais, cognitivos, culturais e afetivos, de maneira diferente.

Lucelmo Lacerda (2023).

Segundo Passoni e Pereira-Ferrari (2009), o vocábulo autismo é proveniente da ligação de duas palavras gregas: “*autos*” que constitui “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo”.

A pessoa com transtorno do espectro autista é conhecida por ser introvertido e ficar recluso das relações sociais e isso, reflete no seu desenvolvimento intelectual e social. Podemos inferir com Hart (1993) que o termo “autismo” descreve uma variedade de desordens que afetam pensamento, percepção e atenção. Esta dificuldade pode bloquear, atrasar ou distorcer os sinais perceptuais captados pelos órgãos dos sentidos, como os olhos, ouvidos, sensações táteis etc.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) pontuam que o termo autismo apareceu na história pela primeira vez em 1908 por um suíço, o psiquiatra Eugen Bleuler, designando ser a perda de contato com a realidade com dificuldade ou impossibilidade de comunicação, referindo-se então a quadros de esquizofrenia, como embotamento afetivo e retração. Esse é um equívoco conceitual que seria posteriormente corrigido pelas novas descobertas da Psicologia, Psiquiatria e da Neurologia.

Eugen Bleuler nomeou Esquizofrenia (Schizo= dividida; Phrenos= mente) ou “divisão da mente”, como é conhecida até hoje. À época, surgiram quatro critérios para identificação desta afecção mental, que ficaram conhecidas como “quatro As de Bleuler”, conforme traz: (a) Alucinações (b) Afeto Incongruente (c) Ambivalência (d) Autismo (Costa, 2005 *apud* Fernandes, 2017 p. 24-25).

De acordo com a literatura, sem o conhecimento dos estudos de Bleuler, em 1943 surgiu o psiquiatra Leo Kanner. Kanner começou a descrever sintomas diferentes, mais relacionados a transtornos emocionais, indicando que os pais das crianças estudadas eram os responsáveis pelos comportamentos dos filhos. Contudo, com decorrer dos anos, Kanner teve novos olhares e passou a caracterizar quadros de crianças com isolamento extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia, como transtorno, tal qual conhecemos na atualidade.

Nesta perspectiva, Kanner (1997) deixa claro que a má relação dos pais pode interferir nessas crianças, porém não é um fator determinante para se referir ao quadro do autismo:

Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. Se esta hipótese está correta, um estudo posterior de nossas crianças talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos

componentes constitucionais da reatividade emocional. Pois aqui parece que temos exemplos ‘puros’ (*pure-culture*) de distúrbios autísticos inatos do contato afetivo (Kanner, 1997, p. 170).

Paralelamente, surgiu em Viena (capital da Áustria), em 1944, Hans Asperger. Asperger produziu uma tese de doutorado que descreve crianças com as características citadas anteriormente, empregando o mesmo termo, autista, para descrever seus sintomas. (Assumpção Júnior; Kuczynski, 2015). Liberalesso e Larcercda (2020, p. 14-15) complementam que,

[...] embora Asperger tenha escrito mais de 300 artigos a respeito do que ele denominava “psicopatia autística”, seus textos passaram praticamente despercebidos pela comunidade acadêmica mundial, sendo seu valor reconhecido apenas postumamente. [...] Nos últimos anos, historiadores têm associado, repetidamente, Hans Asperger ao regime nazista. E, de fato, sabe-se que ele ocupava uma alta posição de comando sobre outros médicos judeus, e há dados que sugerem fortemente que ele teria atuado no envio de pelo menos duas crianças com deficiência para clínicas de pesquisa e extermínio, como a de Am Spiegelgrund, onde eram realizados experimentos com seres humanos.

Kanner e Asperger descrevem crianças com profunda inépcia social, com resistência a mudanças, comportamentos repetitivos, discurso incomum, habilidades cognitivas irregulares. Os dois pesquisadores descreveram, em algumas delas, habilidades extraordinárias, em especial no campo da memória repetitiva e das habilidades visuais, coexistiam com profundos déficits de senso comum e julgamento (Assumpção Júnior; Kuczynski, 2015).

Melaine Klein, em 1930, ao descrever o quadro de uma criança com autismo, dentre outras contribuições, foi considerada pioneira no reconhecimento e tratamento de psicoses infantis. Outro nome significativo nos estudos sobre o tema, é Margareth Mahler, que identificou diferentes fases no processo de desenvolvimento psicológico do bebê. Para ela havia dois tipos de psicose infantil diferentes: a autística infantil ou síndrome autística e a psicose simbiótica infantil ou síndrome de psicose simbiótica (Mahler, 1968; 1975; 1983).

Entre os primeiros psicanalistas a interessarem-se pelo autismo, Margareth Mahler, definiu esta condição como psicose simbiótica, atribuindo como causa o mau relacionamento entre mãe e filho (Mahler, 1968). A partir de sua teoria desenvolvimentista, esta autora desenvolveu suas ideias sobre os autismos infantis, caracterizando o autismo como um subgrupo das psicoses infantis que ocorre por meio de uma regressão ou fixação a uma fase inicial do desenvolvimento de não diferenciação perceptiva, ou seja, esta condição derivaria de dificuldades de integrar sensações vindas do mundo externo e interno, e em perceber a mãe na qualidade de representante do mundo exterior (Bosa; Callias, 2000 *apud* Moschini; Schmidt, 2012, p. 3).

Na perspectiva psicanalítica, Meltzer *et al.* (1975) acreditam que os fatores são de origem orgânicos, descrevendo um funcionamento psíquico que integra à psicose, assegurando que os processos autísticos criam um estado psíquico não interativo, um certo distanciamento da realidade na qual a criança se encontra.

Contrapondo essas concepções surgem outros teóricos, como Ornitz e Ritvo (1976), que passou a considerar o autismo uma síndrome relacionada com um déficit cognitivo, sendo um transtorno do desenvolvimento e não uma psicose. Neste mesmo período surge a “Tríade de Wing”, onde Long Wing destaca que as pessoas com autismo apresentariam déficits em três áreas: comunicação, socialização e imaginação.

Wing tinha o objetivo de conhecer o número e as características de crianças e jovens menores de 15 anos que apresentavam algum tipo de deficiência importante nas capacidades de relação social. Foi descoberta que a prevalência de déficits sociais graves em quatro vezes superior ao transtorno autista, e também que em todas as crianças com esses déficits concorriam os principais sintomas do Autismo. (Fernandes, 2017, p. 27).

Nesta perspectiva, em que se compreende que cada indivíduo possui singularidades, o diagnóstico do autismo ainda é um dos principais desafios, afinal, o próprio ato de diagnosticar é particular, tem variações em cada caso específico. Por um lado, a medicina envolve a observação de sinais físicos e biológicos que contribuem para um olhar mais amplo; por outro, no campo da psiquiatria existem outros fatores a serem investigados. Por isso, é fundamental buscar formas de uniformizar o diagnóstico, a fim de identificar, na multiplicidade de teorias, estudos e modelos explicativos, aspectos comuns.

Nesse sentido, em 1952 foi criado o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM), utilizado inicialmente nos Estados Unidos. O Manual foi fruto de décadas de estudos de psiquiatras e psicólogos que se dedicavam a esse público e tinham como objetivo criar um conjunto de critérios comportamentais operacionalizados, destinados a capacitar pesquisadores e clínicos a alcançar um grau satisfatório de consenso nos diagnósticos. Com o mesmo propósito, além do Manual também desenvolveram a Classificação Internacional de Doenças (CID). (OMS, 1993; APA, 2003). Segundo os autores Liberalesso e Lacerda (2020, p. 17):

No DSM, constam os critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno mental, sendo um uniformizador de termos e conceitos para os profissionais de saúde ao redor do mundo. Além de sua aplicação na prática clínica diária, o DSM também é importante para que pesquisadores possam compreender, de modo preciso, os termos utilizados em pesquisas clínicas.

É importante levantar um panorama da primeira elaboração do DSM até os dias atuais. Começamos a partir dos Manuais de Classificação de Distúrbios Mentais DSM-III-R e da CID-9. Quanto aos Manuais, é válido salientar a primeira edição a ter mudanças na classificação, deixando de lado os testes baseando-se em critérios explícitos; já o CID-9 reflete uma tendência ao incluir o autismo como um quadro de distúrbio no processo de desenvolvimento, com início anterior aos três anos de idade (OMS, 1987). De acordo com o Manual DSM-III-R, o diagnóstico dependia da observação de algumas características, das quais o indivíduo precisaria apresentar “[...] oito dos 16 critérios estabelecidos, incluindo pelos menos (2) itens do Grupo A, (1) do B, e (1) do C” (Pieczarka, 2017, p. 21):

Quadro 2 – Critérios do DSM-III-R

GRUPO/ CARACTERÍSTICA	COMO SE MANIFESTA
A) Incapacidade qualitativa na integração social recíproca	• Acentuada falta de alerta da existência ou sentimentos dos outros; • Ausência ou busca de conforto anormal por ocasião de sofrimento; • Irritação ausente ou comprometida; • Jogo social anormal ou ausente; • Incapacidade nítida para fazer amizade com seus pares.
B) Incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não verbal e na atividade imaginativa	• Ausência de modo de comunicação como balbúcio comunicativo, expressão facial, gestos, mímica ou linguagem falada; • Comunicação não verbal acentuadamente anormal, como no olhar fixo olho-no-olho, expressão facial, postura corporal ou gestos para iniciar ou modular a interação social; • Ausência de atividade imaginativa como representação de papéis de adultos, personagens de fantasia ou animais, falta de interesse em histórias sobre acontecimentos imaginários; • Anormalidades marcantes na produção do discurso, incluindo volume, entonação, estresse, ritmo, velocidade e modulação; • Anormalidades marcantes na forma ou conteúdo do discurso abrangendo o uso estereotipado e repetitivo da fala; uso do “você” quando o “eu” é pretendido; com frequentes apartes irrelevantes.

	• Incapacidade marcante na habilidade para iniciar ou sustentar uma conversação com os outros, apesar da fala adequada.
C) Repertório de atividades e interesses acentuadamente restritos	• Movimentos corporais estereotipados como, por exemplo, pancadinhas com as mãos ou rotação, movimentos de torção, batimentos da cabeça, movimentos complexos de todo o corpo; • Insistente preocupação com parte de objetos ou vinculação com objetos inusitados; • Sofrimento acentuado com mudanças triviais no aspecto do ambiente. • Insistência sem motivo em seguir rotinas com detalhes precisos; • Âmbito de interesses marcadamente restritos e preocupação com um interesse limitado.

Fonte: Pieczarka (2017, p. 21-22).

Por ser um manual que não permitia um diagnóstico diferenciado entre os indivíduos e utilizar termos como “*Pervasive Developmental Disorder*” (PDD) – “Transtorno Invasivo (pervasivo) do Desenvolvimento”, o documento passou a ser bastante criticado. Com isso, autores como Frith e Happé (1994), questionaram a associação destes termos ao autismo, evidenciando que as desordens não afetavam todas as áreas e funções. Para Burack (1992), o autismo vinha sendo relacionado a deficiência mental, em uma visão desenvolvimentista. Nessa perspectiva o indivíduo autista tem dificuldades nas interações afetivas e sociais em razão das suas limitações socioemocionais de comunicação.

Em consequência dessas reflexões e críticas, iniciou-se uma mudança na abordagem do autismo, até então visto como um dos desafios da psiquiatria infantil. Posteriormente, encontra-se o autismo tendo sua classificação dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que se caracterizava por um comportamento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento. Esta classificação é tratada a partir do DSM IV-TR e a CID-10.

O DSM-IV-TR inclui uma série de critérios diagnósticos de déficits, sendo um quadro iniciado antes dos 3 anos de idade (American Psychiatric Association, 2000):

Quadro 3 – Critérios do DSM-IV-TR

GRUPO/ CARACTERÍSTICA	COMO SE MANIFESTA
-----------------------	-------------------

A) Prejuízo qualitativo na interação social	• Prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como: contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos para regular a interação social; • Fracasso em desenvolver relacionamentos; • Falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer; • Falta de reciprocidade social ou emocional.
B) Prejuízos qualitativos na comunicação	• Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada; • Acentuado prejuízo na capacidade de iniciar e manter uma conversa; • Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; • Falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos;
C) Padrões repetitivos e restritos de comportamento	• Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesse; • Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais; • Maneirismo motores estereotipados e repetitivos; • Preocupação persistente com partes de objetos.

Fonte: American Psychiatric Association (2000).

Desta forma, o TEA passa a ser visto com um transtorno complexo do desenvolvimento, com etiologias múltiplas, que pode se manifestar sob diversas formas, em um ponto de vista comportamental. Segundo Klin (2006), nota-se uma variação notável nos sintomas e suas características comportamentais se alteram durante seu curso e desenvolvimento.

Observa-se que de acordo com essa descrição, as crianças com autismo têm prejuízos na comunicação, nas habilidades sociais e nos comportamentos restritivos e repetitivos. Sendo assim, autismo é, então, a evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento (Gillberg, 1990).

A terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento é uma classificação psiquiátrica do Manual de DSM-IV-TR, da *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria) – APA (2003). Neste observa-se a classificação das doenças mentais através das concepções neurobiológicas. Contidas as seguintes categorias no TGD.

- Transtorno Autista;
- Transtorno de Rett;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno de Asperger;
- Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (incluindo o Autismo Atípico).

Na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (1993), estão incluídas as seguintes categorias nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento:

- Autismo Infantil;
- Autismo Atípico;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno com hipercinesia associado a retardo mental e movimentos estereotipados;
- Síndrome de Asperger;
- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, não especificado.

O TGD recebeu ênfase após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Nesse documento delimitou-se como público-alvo a ser atendido pela modalidade de ensino da Educação Especial: estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. Sabe-se que apesar das categorias dos TGD possuírem manifestações em comum, sendo fator preponderante para que os pesquisadores pudessem incluir no mesmo quadro, podemos notar diferenças entre elas (Brasil, 2008).

Vale salientar que em 2007, um ano antes à publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre os estudantes que poderiam ser cadastrados no ensino de Educação Especial estavam os sujeitos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Percebe-se a alteração do termo “global” para “invasivo”. Na definição desses transtornos encontra-se: “manifestações de quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos ou de síndromes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.” (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 37).

Neste sentido, faz-se necessário esta incursão na história da temática dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, no campo da Educação Especial Brasileira, bem como conhecer os quais eram os subgrupos específicos para o diagnóstico (Assumpção; Kuczyński, 2015; Guareschi; Alves; Naujorks, 2016).

Conforme as definições da Associação Americana de Psiquiatria (2014), o Autismo, a Síndrome de Rett, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento (não especificado) eram classificados da seguinte forma:

- 1) **Autismo:** caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado manifestado antes dos 3 anos de idade, apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: comunicação e das interações sociais, bem como atividades e interesses restritos e estereotipados;
- 2) **Síndrome de Rett:** caracterizada com um quadro comprovadamente genético que acomete principalmente no sexo feminino, sendo reconhecida entre 5 e 30 meses. Apresentando déficit no desenvolvimento com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual importante e forte associação a quadros convulsivos;
- 3) **Síndrome de Asperger:** apontada com maior probabilidade no sexo masculino, indivíduos com essa síndrome eram considerados autistas de alto nível, com déficit na sociabilidade e interesses específicos;
- 4) **Transtornos Desintegrativos da Infância:** diagnosticados a partir dos 24 meses, também com maior incidência no sexo masculino, acompanhado de uma regressão das aquisições, especialmente da comunicação e linguagem;

5) Transtorno Global do Desenvolvimento (não especificado): se apresentavam com idade de início variável e predomínio no sexo masculino. Exibia comprometimento discrepante na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo.

Belisário Filho e Cunha (2010) organizaram alguns aspectos que constituíam os Transtornos Globais do Desenvolvimento. No Quadro 4 reunimos os dados citados pelos autores em um quadro geral:

Quadro 4 – Características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento

TGD	Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Autismo	Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais.	Antes dos 3 anos de idade	Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos 1 das 3 áreas: • Interação social; • Linguagem para comunicação social; • Jogos simbólicos ou imaginativos.
Síndrome de Rett	Desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico. Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos. O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde. Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva.	Primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida. Prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida.	Presença de crises convulsivas. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.

Transtorno de Asperger	Prejuízo persistente na interação social. Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.	Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos). Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos.	Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.
Transtorno Desintegrativo da Infância	Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.	Após 2 anos e antes dos 10 anos de idade	O transtorno não é melhor explicado pelo Autismo ou Esquizofrenia. Excluídos transtornos metabólicos e condições neurológicas. Muito raro e muito menos comum do que o Autismo.
Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação	Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.	-	Quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios diagnósticos para um Transtorno Global do Desenvolvimento ou para outros quadros diagnósticos como Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva.

Fonte: Belisário Filho e Cunha (2010, p. 13-14).

Estabelece-se, assim, uma nova denominação para a categoria, excluindo a síndrome de Rett, segundo Belisário Filho e Cunha (2010):

- Transtorno do Espectro Autista (que inclui transtorno autístico);
- Transtorno de Asperger;
- Transtorno desintegrativo infantil;

- Transtorno global ou invasivo do desenvolvimento, sem outra especificação.

Conforme pode ser observado, os três domínios característicos no DSM-IV-TR tomam-se uma tríade: Déficits na comunicação social e interação social; interesses restritos, fixos, intensos e comportamentos repetitivos. Cabe salientar também que os sintomas deveriam estar presente desde o nascimento ou começo da infância (APA, 2003).

O DSM-5 vem representar de melhor forma o diagnóstico, a fim de caracterizar os sintomas de uma maneira mais simples do que o que vinha sendo abordado ao longo dos anos nas suas diversas versões. (APA, 2014). Evidentemente, essas nomenclaturas dos sistemas do DSM e da CID, estão em constante progressão e mudança conforme o avanço das pesquisas. Atualmente, considera-se para avaliação e diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que foi discutida durante o encontro anual da Associação Americana de Psiquiatria (APA), tendo como chefe o psiquiatra David Kupfer da Universidade de Pittsburgh, nos Estados Unidos, contando com auxílio de vários especialistas em psiquiatria.

A última edição do DSM-5 (2013) trouxe grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, uma vez que aboliu o termo “transtorno global do desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a nomenclatura de “transtorno do espectro autista,” os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 17).

Segundo o DSM-5, caracterizam-se por transtorno complexo do desenvolvimento, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas que se manifesta em três níveis de suporte, comprometimento, sendo divididos em dois grandes grupos: 1) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos; 2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Dessa forma:

[...] passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02 — em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD), as subdivisões intelectuais. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde. A exceção ficou somente por conta da Síndrome de Rett (antigo F84.2) que não entrou nessa unificação e agora fica sozinha na nova CID-11, com o código LD90.4. (TISMOO, 2022).

No Brasil, o Ministério da Saúde, em parceria com a Câmara Técnica Assessora para Gestão da Família de Classificações Internacionais e com a Organização Pan-Americana

da Saúde (OPAS), está organizando o processo de tradução da CID-11 para a língua portuguesa. Este processo ocorre em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

De acordo com a estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), o período de transição deve ocorrer entre dois e três anos. Assim, espera-se que a CID-11 esteja em uso nos sistemas de informação da vigilância a partir de primeiro de janeiro de 2025. Na plataforma da Organização Pan-Americana (OPAS) tem um curso online disponível em inglês e espanhol, chamado de *ICD – 11 tool*, que foi feito pelo Comitê de Educação e Implementação da Família Internacional de Classificações, em português está em processo de tradução (Brasil, 2022).

3.1 Definição e critérios para o diagnóstico, prevalência e possíveis causas: fatores de risco/prognóstico, comorbidades

As manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade do indivíduo. Pode-se observar que a pessoa com autismo possui déficit na comunicação e interação social, além de áreas restritas de interesse e comportamentos repetitivos. Além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos verbais e não verbais. Podendo ocorrer atraso ou ausência da fala, e nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de se ter dificuldade de iniciar uma conversa e a ecolalia.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2002), as qualidades sensoriais (visão, audição, tato) ficam reduzidas a um estado fragmentado, dominado pela compulsão, repetição e manuseio de materiais e objetos inapropriados, em razão do contato sensorial, com pouca ingerência cognitiva.

Podemos ainda inferir com Cunha (2015, p. 27) que: “a pessoa com autismo cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior. Não interage normalmente com os outros, inclusive com os pais, e manuseia objetos insolitamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas”. Essas características estão presentes antes dos três anos de idade, sendo mais comuns em meninos. Essas informações se mantêm historicamente na maioria dos Manuais de Diagnósticos Classificação Estatística Internacional de Doença Relacionados a Saúde e o Manual DSM, ambos feitos pela OMS e pela APA. Portanto, o autismo foi definido como:

Uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacidade e aparece tipicamente nos três anos de idade. É encontrada em todo mundo e em família de qualquer configuração racial, étnica e social. [...]. Os

sintomas [...] incluem: Dificuldades no ritmo de habilidades físicas, sociais e linguísticas; Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: audição, visão, tato, dor, olfato, equilíbrio, gustação e maneira de manter o corpo; fala e linguagem ausentes e atrasadas. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação do significado; Relacionamento diferente com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a determinada faixa etária. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida (Gauderer, 1993, p. 3-4).

Deste modo, muitas são as teorias que tentam explicar ou compreender melhor o autismo, enquanto irregularidade do desenvolvimento humano, essas teorias estão com olhares no comprometimento afetivo, neurológico, cognitivo, psicossocial. Necessitando de um olhar mais aprofundado específico de cada caso e pessoa:

Quadro 5 – Algumas das principais teorias sobre o autismo

TEORIAS	AUTORES	O QUE DEFENDE
Teorias afetivas	Hobson (1997)	Mostra-se que crianças com autismo tem inabilidades de cognição e linguagem, refletindo no desenvolvimento afetivo emocional. Defendia as relações interpessoais do pensamento. Hobson acreditava nas intervenções terapêuticas, onde deu partida para o método tradicional psicoterapêutico. Formulou os fundamentos das teorias afetiva sobre o autismo.
Teoria Intersubjetiva	Roser e Buchholtz (1996); Stolorow e Atwood (1992)	Falam que o centro do desenvolvimento normalmente está na ligação da criança ser cuidada e ser reativa a alguém. A criança nesta perspectiva não tem a noção do seu eu e o seu ambiente. Portanto, parte-se da matriz intersubjetiva para o desenvolvimento da estrutura psíquica.
Teoria Kleiniana	Alvarez e Reid (1999)	Consideram que cada criança é diferente entre si. Alvarez e Reid (1999) acreditam que o autismo é um distúrbio da intersubjetividade, com base em prejuízos emocional na curiosidade de relações interpessoais. Enfatizam um trabalho terapêutico em relacionamento positivo entre a criança com autismo e o terapeuta.
Teoria cognitivas	Frith (1988); Baron-Cohen (1988, 1990)	Déficit na capacidade de meta representação: Falha na teoria da mente: Déficit no pragmatismo, padrões sociais comprometidos. Déficit nos padrões de simbolização, déficit nos padrões de jogo social.
Teoria da mente	Baron-Cohen (1989)	

		Atraso ou desvio no desenvolvimento da capacidade de desenvolver uma teoria da mente. Déficits no comportamento social e na linguagem. Baron propôs um modelo, chamado sistema de leitura da mente, adotando uma perspectiva evolucionista, esse sistema seria estabelecer ligações entre as propriedades do mundo, por meio de quatro mecanismo: da teoria da mente e de atenção compartilhada, detectores de direcionamento do olhar e intencionalidade.
Teoria da coerência central	Frith (1989)	Há diferenças no sistema de processamento da informação em crianças com autismo. A teoria busca explicar não apenas os déficits, mas as potencialidades que podem ser alcançadas por esses indivíduos.
Teorias das funções executivas	Ozonoff, Pennington e Rogers (1991)	Estudaram paradigmas do processamento de informação em grupos de crianças e adolescentes com autismo, comparando com síndrome de La Tourette. E concluíram que os autistas tinham um desempenho ao outro grupo em tarefas que exigiam atenção ao detalhe e não tiveram respostas positivas a estímulos neutros.
Teorias neuropsicológicas	Hermelin e O' Connor (1970)	Foram os primeiros a observarem crianças com TEA no processamento de informações sensoriais, e concluíram que esses indivíduos mostravam déficits cognitivos específicos, como por exemplo: respostas motoras.
Teoria do cérebro masculino extremo	Baron-Cohen (2002)	Entre as evidências que apoiam este modelo, estão: aos 12 anos meninas mantém mais contato visual do que meninos; crianças com TEA tem menos contato visual do que as outras crianças; meninas tem mais capacidade em perceber e julgar corretamente gafes sociais do que meninos, e estes percebem mais cedo do que as crianças com autismo.
Índice de empatia e sistematização	Baron-Cohen (2010)	Definido como tudo o que possa ser governado por regras que especificam a relação entre dado de entrada-operação-resultado. O modelo explica as falhas da empatia, algumas diferenças cognitivas entre os sexos.

Fonte: Assumpção Júnior e Kuczynski (2015).

Resumidamente, para considerar-se diagnóstico do TEA, é necessário o comprometimento de três áreas do funcionamento cerebral: Interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e interesses restritos. (Tuchman; Moshé; Rapin, 2009).

Os critérios para diagnósticos mais atualizados seguem o DSM-5 que deixa de lado algumas subdivisões, reunindo-se todos ao Transtorno do Espectro Autista, no qual os níveis de suporte (APA, 2014). Assim, indica alguns critérios, como apontados no Quadro 6:

Quadro 6 – Critérios para diagnóstico da categoria A x ações do indivíduo

Critérios para diagnóstico segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 - Categoria A	
A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia	
Critérios Diagnósticos	Neste ponto o indivíduo pode apresentar
A1. Déficits na reciprocidade socioemocional: e que são variáveis - incluindo abordagem social anormal, dificuldade para estabelecer uma conversa coerente, compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, bem como dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.	a) Não possui entendimento do afeto, seu uso de expressões faciais é limitado, possui inabilidade de reconhecer e interpretar expressões não verbais dos outros. b) Dificuldades no uso e no entendimento de posturas corporais e de gestos. c) Não possui contato visual. d) Fala com volume, entonação e ritmo anormais. e) Falta de coordenação entre comunicação verbal e não verbal.
A2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social: que igualmente são variáveis - incluindo comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal, ou déficits na compreensão e uso de gestos, bem como ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.	a) Usa o outro como um instrumento b) Não inicia a conversação. c) Falha em responder ao ser chamado pelo nome ou quando se fala diretamente d) Monólogos e) Partilha de afetos restritos, com falta de sorriso social, não responde a elogios, não demonstra prazer com a socialização. f) Inicia a aproximação social de maneira pouco usual. Com comportamentos intrusivos ou usa-se da aproximação apenas para conseguir ajuda. g) Não compartilha objetos que tem interesse para outras pessoas. h) O uso da linguagem é pobre, não conseguindo estabelecer um diálogo. i) Falha em iniciar jogos sociais simples. j) Fragmentação do contato visual.

A3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.	a) Falta de teoria da mente (inabilidade de entender a perspectiva dos outros). b) Não forma e não tem amizades preferidas, brinca no seu mundo paralelo. Tem interesse em fazer amizades, mas não entende as convenções sociais para a interação. c) Não tem comportamentos adequados para o contexto social. Não percebe a falta de interesse do outro em uma atividade, falta de respostas a dicas sociais. Faz perguntas sociais inapropriadas. Não possui freio social, não sabe a hora de iniciar e terminar uma determinada conversa. d) Falta de interesse nos colegas, preferindo atividades solitárias. e) Dificuldade em um brincar compartilhado.
---	---

Fonte: Associação Americana de Psiquiatria (2014).

Portanto, percebemos que os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista possuem, em questão de comunicação, comprometimento intenso na interação social. Por isso podem apresentar dificuldades em iniciar e/ou encerrar diálogos e um uso restrito da linguagem. Também podem possuir discursos tangenciais e dificuldades para construir frases, com a chance de acabarem construindo monólogos em suas interações.

Podem ter comportamentos pouco usuais, rigidez corporal inadequada e formas de aproximação incomuns, como lamber e morder outras pessoas, ou puxá-las para, por exemplo, solicitar ajuda ou apontar objetos. Gestos motores de bater palmas, acenar para pessoas em forma de cumprimento ou despedida e a própria mímica facial, podem não ser naturalmente incorporados ao comportamento de pessoas com TEA, necessitando de ensinamento formal.

Tendem a retrair-se, não conseguindo partilhar afetos e emoções, posto isso, se algo está acontecendo com alguém, não sabem proporcionar conforto à pessoa. Além de haver uma acentuada falta de reciprocidade social, não possuem muita expressão facial e não conseguem interpretar essas expressões (face de alegria, tristeza, raiva ou medo) nos outros.

Em relação a manter laços afetivos, segue a perspectiva da teoria da mente, não possuem a meta representação, portanto não entendem a visão do outro. Logo, há uma necessidade de adequação do comportamento, pois em suas interações sociais o indivíduo pode não conseguir perceber desinteresse e/ou desenvolver conversas inapropriadas e descontextualizadas.

A correta e precisa compreensão de contextos sociais complexos depende de uma capacidade que o cérebro humano tem – teoricamente inata - de selecionar estímulos relevantes para compreensão do todo. No final da década de 1980, a doutora Uta Frith, uma psicóloga do desenvolvimento, sugeriu que não seria possível explicar

determinados aspectos observados em pessoas com autismo, apoiando-se exclusivamente na “teoria da mente”, tais como a incrível perseverança nos detalhes em detrimento da análise do todo, a persistência nas rotinas e parte dos comportamentos aparentemente obsessivos. Desse modo, Frith desenvolveu a “teoria da coerência central”, segundo a qual uma pessoa de desenvolvimento típico deveria ser capaz de, ao analisar uma situação complexa, com múltiplas variáveis de estímulo, selecionar aquelas que lhe permitissem compreender o todo e, temporariamente, negligenciar as variáveis não significantes. Pessoas com autismo, frequentemente, falham ao realizar testes que dependam desta seleção adequada de variáveis significativas (ou seja, que dependam da eficácia da coerência central) (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 20).

Dito isto, passemos a observar os critérios diagnósticos B, seguindo o exposto no Quadro 7:

Quadro 7 – Critérios para diagnóstico da categoria B x ações do indivíduo

Critérios para diagnóstico segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) – Categoria B	
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia	
Critérios Diagnósticos:	Neste ponto o indivíduo pode apresentar:
B1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou comportamentos sensoriais repetitivos.	a) Estereotipias motoras simples, ecolalia, frases idiossincráticas; b) Mãos/dedos: mexe, roda objetos, bate, balança, torce.
B2. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.	a) Dificuldades com transições de rotina; b) Padrões rígidos de pensamento; c) Rituais, com necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente.
B3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco.	a) Interesses restritos e intensos; b) Forte apego e preocupação com objetos incomuns; c) Interesses limitados.
B4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.	a) Impassibilidade aparente a dor/temperatura; b) Reação contrária a sons ou texturas específicas; c) Fascinação visual por luzes ou movimento.

Fonte: Associação Americana de Psiquiatria (2014).

Estereotipias são definidas como movimentos repetitivos e rítmicos, sem uma função socialmente clara. Geralmente observa-se que a prática das estereotipias em pessoas com autismo gera alguma sensação de bem-estar, prazer ou equilíbrio do seu comportamento.

Existem diversas estereotipias observadas, como: balanço e rotação das mãos, bater palmas, movimentos cíclicos, movimentos em círculos, morder as mãos, andar ou correr de um lado para o outro, andar nas pontas dos pés etc. Liberalesso e Lacerda (2020) dizem que embora a neurociência não compreenda precisamente como as estereotipias se estruturam no cérebro humano, sabemos que alterações em circuitos dopaminérgicos em núcleos da base e cerebelo fazem parte da fisiopatologia.

Para além disto, observam-se ecolalias, que correspondem ao uso não funcional da fala, onde a pessoa repete discursos de terceiros. Liberalesso e Lacerda (2020, p. 21) expõem algumas classificações:

Como (a) imediata (a repetição da fala ocorre imediatamente ou com pequeno intervalo após a emissão do falante), (b) tardia (a repetição ocorre com grande intervalo após a emissão do falante), (c) disfuncional (não há absolutamente nenhum carácter comunicativo ou funcional) e (d) funcional (há carácter comunicativo, mesmo que de pouca qualidade). Com o progresso das intervenções terapêuticas e desenvolvimento de estratégias comunicativas (principalmente vocais) a ecolalia tende a reduzir em frequência.

Observa-se também apego a rotinas, seletividade alimentar e hiperfoco, um fenómeno que reflete a absorção completa e mantida por um objeto, tema ou tarefa. Pessoas com autismo podem apresentar alterações nas percepções sensoriais visuais, auditivas, táteis, gustativas, olfativas, cinestésicas e vestibulares. Estas alterações podem explicar as alterações comportamentais anversos a estímulos auditivos e visuais.

Para que haja o diagnóstico do TEA, é basilar que os sinais e sintomas anteriormente descritos estejam presentes de forma precoce no desenvolvimento da criança, sabendo que o autismo é uma alteração do neurodesenvolvimento. Todavia, é importante atentar-se que alguns desses sinais e sintomas podem não ser totalmente identificados em idade precoce, já que as habilidades sociais se apresentam incipientes nesta fase.

Para classificar a gravidade do TEA, a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5) utiliza o nível de dependência provocado pelo autismo, sendo necessária para questões de efeitos legais e definição do prognóstico. Logo, faz-se necessário observar na atual classificação, a caracterização de gravidade dos quadros clínicos, expressa no Quadro 8 (DSM-5, 2014):

Quadro 8 – Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E INTERESSES RESTRITOS
--------------------	--------------------	---

Nível 3: exigindo apoio muito substancial.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2: exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1: exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal-sucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Associação Americana de Psiquiatria (2015).

Cada pessoa possui suas singularidades, com manifestações que podem variar. Por isso, dificilmente um indivíduo com autismo que possui o mesmo grau de gravidade se comportará igual ao outro, porque desenvolvem formas particulares de relacionar-se com o ambiente ao redor. De acordo com o DSM-5 (2014, p. 53):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro.

Perceber os sintomas precocemente na criança contribui para o reconhecimento do transtorno. Para Cunha (2015), são alguns critérios do autismo:

- Ecolalia;
- Agitação desordenada;
- Movimentos circulares no corpo;
- Calma excessiva;
- Não aceitar mudanças de rotina;
- Não manifestar interesses por brincadeiras de faz de conta;
- Usar pessoas para pegar objetos;
- Birras;
- Hiperatividade física;
- Retrair-se e isolar-se de outras pessoas;
- Agir como se fosse surda;
- Não demonstrar medo diante de perigos reais;
- Apego e manuseio não apropriados de objetos;
- Estereotipias; resistência ao aprendizado;
- Não manter contato visual;
- sensibilidade a barulhos;
- Não aceitar mudanças de rotina e compulsão.

Para o autor, além desses aspectos, há uma gama de sintomas comportamentais que são apresentados pelos indivíduos autistas, que inclui auto lesivos como: morder as mãos, a pontinha do dedo, bater a cabeça nos objetos, girar os pulsos de forma desordenada e incontrolada, pular de forma compulsiva, além da agressividade, desatenção, hiperatividade, impulsividade, crises de raiva, compulsões (Cunha, 2015).

Há também o acometimento de outras comorbidades, já que o autismo pode estar associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos. É extremamente importante que sejam realizados exames clínicos, análises e avaliações, com intuito de obter um maior número de informações a respeito do transtorno. Há necessidade de uma equipe multidisciplinar, além de professores e da família, que deve estar em harmonia para o estabelecimento da educação e das intervenções adequadas.

No que diz respeito a prevalência, em 1966, na Inglaterra, surge Vitor Lotter, fez o primeiro estudo epidemiológico sobre autismo. De acordo com as autoras Almeida e Neves (2020), naquela época ele encontrou uma prevalência de 4,5 crianças autistas para cada dez mil. Outros estudos entre o fim da década de 1960 e início da década de 1970 na Europa apontam para estimativas de um autista para cada 2.500 crianças (Center for Disease Control and Prevention, 2014).

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) observam que as mudanças conceituais, e a frequência dos relatos de transtorno do espectro autista, a questão epidemiológica passa a considerá-lo cerca de 1 a 5 casos em cada 10.000 crianças, em uma proporção de dois a três homens para uma mulher. Frombone (2005; 2009), analisando as publicações sobre epidemiologia do TEA, encontrou uma estimativa de 60:10.000 para os TEA, e em 2009, de 60 a 70:10.000, o que revela um aumento significativo.

De acordo com Norte (2017, p. 45) com o primeiro estudo epidemiológico o início ocorreu:

O primeiro estudo epidemiológico sobre TEA foi realizado em Middlesex (UK), no ano de 1966, o qual mostrou uma razão de prevalência de 4,5 diagnósticos a cada 10.000 crianças em uma população infantil de 8 a 10 anos de idade (LOTTER, 1996). Uma prevalência similar foi estimada, na década seguinte, de 4 a 5 crianças a cada 10.000 nascimentos, para crianças menores de 15 anos (WING *et al.*, 1976). Todavia, em 2001, questiona-se o TEA como uma epidemia (FROMBONE, 2001) e, por fim, o Centers for Disease Control and Prevention (CDC) publica, em 2012, a prevalência de 14,7 por 1000 (1:68 em crianças com 8 anos de idade, sendo 1 em cada 189 meninas e 1 em cada 42 meninos) (CDC, 2014). Os números supracitados indicam um alarmante crescimento na prevalência dessa desordem.

A partir daí, a prevalência global de autismo aumentou. As estatísticas tornaram-se mais acessíveis, pois, no ano 2000, o *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC) criou o *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* – Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento (ADDM), a única rede colaborativa para rastrear o número e as características de crianças com TEA em várias comunidades nos Estados Unidos.

A Rede de Monitoramento de Deficiências no Desenvolvimento e Autismo (ADDM) é um programa de vigilância ativa que fornece estimativas da prevalência de TEA entre crianças de 8 anos. Em 2020, havia 11 sites da Rede ADDM nos Estados Unidos (Arizona, Arkansas, Califórnia, Geórgia, Maryland, Minnesota, Missouri, Nova Jersey, Tennessee, Utah e Wisconsin). Para verificar o TEA entre crianças de 8 anos de idade, a equipe da ADDM Network revisa e abstrai avaliações de desenvolvimento e registros de provedores de serviços médicos e educacionais da comunidade. Uma criança atendeu à definição de caso se seu registro documentou 1) uma declaração de diagnóstico de TEA em uma avaliação, 2) uma classificação de TEA em educação especial ou 3) um código da Classificação Internacional de Doenças (CID) de TEA (Centros de Controle e Prevenção de Doenças, 2023).

Os dados da Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento (ADDM) ajudam a entender mais sobre o número de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), as características dessas crianças e a idade em que são avaliadas e diagnosticadas pela primeira vez. A rede tem alguns objetivos, como: descrever as necessidades de saúde e serviços de adolescentes com TEA; fornecer informações sobre as características das crianças com TEA, incluindo sexo, raça/etnia, capacidade intelectual concomitante; determinar se o TEA é mais comum em alguns grupos de crianças (por exemplo, entre meninos versus meninas), entender o impacto do TEA e condições relacionadas sobre crianças, famílias e comunidades nos Estados Unidos.

A Rede ADDM desenvolve estimativas do número de crianças com TEA usando um método de revisão de registros para encontrar crianças que receberam um diagnóstico, uma classificação educacional especial de autismo ou um código da Classificação Internacional de Doenças (CID) de TEA de um provedor de serviços comunitários de saúde ou educação. Informações adicionais são coletadas dos registros para fornecer informações sobre características demográficas e outras condições de saúde importantes, como deficiência intelectual concomitante.

Sobre os dados divulgados pelo CDC de 2010, Almeida e Neves (2020) afirmam que o valor de prevalência de TEA em 2010 foi duas vezes maior que nos dois primeiros anos da pesquisa, 2000 e 2002. Para 2020, em todos os 11 locais de ADDM, a prevalência de TEA por 1.000 crianças de 8 anos variou de 23,1 em Maryland a 44,9 na Califórnia. A prevalência geral de TEA foi de 27,6 por 1.000 (uma em 36) crianças de 8 anos e foi 3,8 vezes mais prevalente entre os meninos do que entre as meninas (43,0 versus 11,4).

É importante salientar que a taxa de avaliação e identificação de TEA diminuiu drasticamente entre crianças de 4 anos em comparação com crianças de 8 anos quando tinham 4 anos de idade, por volta do início da pandemia da COVID-19 em março de 2020. Avaliações e identificação de TEA não retornaram aos níveis pré-pandêmicos até o final de 2020.

Os dados sobre a prevalência de autismo, divulgados em março de 2023 vêm com a referência do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, que divulgou sua atualização bienal, com dados do ano de 2020. De acordo com Paiva Junior (2023) 1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos, o que significa 2,8% daquela população. O número desse estudo científico, com mais de 226 mil crianças, é 22% maior que o anterior, que foi de 1 em 44 (com dados de 2018).

Para 2020, foi estimado que uma em cada 36 crianças de 8 anos (aproximadamente 4% dos meninos e 1% das meninas) tenha TEA. Nas amostras clínicas quanto as epidemiológicas, há uma maior incidência de autismo em meninos do que em meninas, com proporções médias relatadas cerca de 3,5 a 4,2 meninos para cada menina. E de acordo com essa hipótese, quando uma pessoa com autismo é do gênero feminino, ela teria maiores chances de apresentar prejuízos grave. Essas estimativas são mais altas do que as estimativas anteriores da Rede ADDM durante 2000–2018. Pela primeira vez entre crianças de 8 anos, a prevalência de TEA foi menor entre crianças brancas do que entre outros grupos raciais e étnicos, revertendo a direção das diferenças raciais e étnicas na prevalência de TEA observadas no passado (CDC, 2023).

No Brasil não temos números exatos de prevalência do autismo, logo tem a necessidade de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para subsidiar investimentos dos governos em pesquisas a respeito do TEA, para contabilização dessas estimativas. Apesar disto, temos acesso aos dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), dessa forma, se fizermos a mesma proporção desse estudo do CDC com a população brasileira, poderíamos ter cerca de 5,95 milhões de autistas no Brasil.

Os novos números do CDC mostram que a prevalência de autismo continua subindo. Acreditamos que essa realidade seja a de todos os países do mundo, as possíveis razões para o grande aumento e das condições relacionadas são: as mudanças conceituais, melhoria de critérios para o diagnóstico, pesquisas com perspectiva mais ampla do que seria autismo, difusão sobre a importância do diagnóstico precoce, maior conscientização entre os clínicos, estudos mais aprofundados sobre o TEA (no sentido de uma melhor detecção de casos, incentivando para que se tenha um diagnóstico com legitimidade), maior disponibilidade em serviços específicos e melhoria nas avaliações.

A partir da década de 70, surgiram mais estudos aprofundados sobre as origens do TEA. Algumas pesquisas destacam que as causas podem ser psicológicas, de natureza genética, por disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores, por fatores ambientais, alimentares, infecções virais, influências genéticas, vírus, toxinas, intolerância imunológica,

desordens metabólicas, dentre outros. Os avanços da neurociência e da bioquímica possibilitaram novos estudos, porém ainda falta um modelo teórico mais aberto para dar conta das diferentes formas de classificação. De acordo com Lavor *et al.* (2021, p. 3275-3276) podemos observar sobre a etiologia,

A etiologia do TEA ainda permanece desconhecida, entretanto acredita-se que seja multifatorial, associada a fatores genéticos e neurobiológicos, isto é, anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central, problemas constitucionais inatos e interação entre múltiplos genes. Devido a influência genética no TEA, cada vez mais se pesquisa os fatores da expressão gênica e epigenética, visto que 80% da expressão de um gene depende do ambiente. A contribuição genética determinando o risco de se ter um transtorno se houver um parente afetado e comparar-se isso com o risco encontrado na população geral.

Segundo o DSM-5, os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida, ainda que se possa ser visto antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis. Devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. Devem causar prejuízo clínico significativo em áreas do funcionamento social, ocupacional ou demais áreas de funcionamento do indivíduo (APA, 2014).

Podemos observar que o Transtorno do Espectro Autista corresponde a quadros de extrema complexidade e variedade, com prognósticos importantes, que exigem uma abordagem multidisciplinar direcionada não somente para uma perspectiva médica restrita ao estabelecimento de quadros clínicos, mas que também desenvolvam avaliações por múltiplos fatores que, em conjunto, contribuam para o prognóstico.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) consideram que o transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo e os sintomas são mais perceptíveis na primeira infância. Apenas uma pequena proporção de indivíduos apresenta este comportamento na adolescência. Atualmente, ainda são poucos os sujeitos com transtorno espectro autista que puderam desenvolver autonomia para vivenciar a fase adulta de forma qualitativa, tendo orientação adequada para ampliar suas potencialidades intelectuais. Sem esse acompanhamento, há mais chances de ficarem expostos a maior vulnerabilidade social e a problemas como ansiedade e depressão.

Ainda segundo Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), deve-se constituir protocolos de diagnóstico para maior veracidade. Um protocolo geral, passível de adaptação, estabelecido da seguinte maneira:

- Pré, peri e pós-natais;
- Estudo neuropsiquiátrico envolvendo aspectos de desenvolvimento, avaliação física, neurológica e psiquiátrica;
- Avaliação oftalmológica;
- Neuroimagem;
- Esclarecimento diagnóstico;
- Testes auditivos;
- Estudo genético com análise cromossômica ou estudo de DNA visando ao estudo de fenótipos comportamentais;
- Testes específicos de metabolismo visando à detecção de erros inatos.
- Psicomетria;
- Outros exames laboratoriais.

Com essa multiplicidade de quadros que podem estar associados aos transtornos do espectro autista, o diagnóstico em todos os seus eixos torna-se de suma relevância para o estabelecimento do prognóstico e para elaboração de um projeto terapêutico eficaz.

Os fatores prognósticos estabelecidos para as evoluções individuais no transtorno do espectro autista são: presença ou ausência de deficiência intelectual e comprometimento da linguagem associados, bem como outros problemas de saúde mental. Há quadros de origem neurológica, além das alterações cromossômicas que são faladas com frequência (Assumpção Júnior; Kuczynski, 2015).

Tem-se uma estimativa aproximada da contribuição genética para determinar o risco de se ter um transtorno mental. Nos anos de 70 e 80 surgiram estudos clínicos sobre o autismo. Naquela época, falava-se que a vacinação contra caxumba, rubéola e sarampo poderia estar casualmente vinculada ao autismo, apesar de não existir evidência científica para apoiar esta alegação, tampouco dados firmes sobre a prevalência de autismo em crianças nascidas antes e após a introdução da vacina. Além disso, foram levantadas questões cromossômicas, Gillberg e Wahlström (1985) dizem que a mais proeminente dentre elas parecia ser a fragilidade

do cromossomo X. Porém, na década de 90, novos estudos chegaram a outras respostas, apontando para uma associação do autismo à esclerose tuberosa, doença autossômica.

Uma das principais conclusões foi que o autismo estava associado a uma proporção de causas genéticas, sendo possível que vários genes estivessem envolvidos. Mesmo com todas as causas prováveis, algumas questões continuaram em aberto, entre elas, qual o papel das condições médicas e anomalias cromossômicas.

Quando se aborda a temática no âmbito familiar, estudos mostram que autismo acompanha atraso intelectual grave e fala comprometida, podendo ter maior probabilidade de problemas cognitivos parentais. Contudo, Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) indicam que a etiologia do autismo segue sendo ignorada, por mais que a comunidade científica, empenhada em inúmeros estudos, tente desvendar os possíveis fatores genéticos a ele associados.

Assim temos, segundo Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), vários autores apontando para:

- A diminuição da quantidade de neurônios e sinapses em amígdala, hipocampo e cerebelo;
- O tamanho aumentado do encéfalo;
- Os níveis séricos aumentados de serotonina;
- A alta incidência de convulsões nessa população;
- A alta associação de autismo e retardo mental.

Atualmente, o DSM-5, informa que até 15% dos casos de transtorno do espectro autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, com distintas variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias. Porém, mesmo quando o TEA está associado a uma mutação genética conhecida, não parece ser completa. Difícil seria dizer quantas regiões genéticas (*loci*) contribuíram para essa relativa evolução. Com tal complexidade genética, o autismo pode ser um desafio ainda maior, dada as peculiaridades do diagnóstico (APA, 2014).

Gupta e State (2006) comentam que, frente a todos os obstáculos apresentados, os pesquisadores passaram a lançar mão de três abordagens em busca dos genes para o autismo: análise de ligação genética, avaliando a herança entre famílias em que há ligação entre o *locus* gênico estudado e a condição de pesquisa; análise citogenética e estudos de genes candidatos.

Para Shevell *et al.* (2003), mesmo que se tenham investigações genéticas sobre autismo, e que o mesmo tenha progresso, as bases dos TEA ainda são uma dificuldade. Os recentes avanços tecnológicos de testes genéticos destacam o microensaio cromossômico (Microensaio de Análise Cromossômica – CMA) com o exame diagnóstico de primeira linha. Capaz de detectar alterações genéticas em todos os cromossomos de modo simultâneo, esse método apresenta sensibilidade e especificidade muito maiores do que os exames de citogenética.

É evidente que, nos próximos anos, seja provável que os múltiplos alelos do autismo serão definidos e confirmados, levando à compreensão de como essas anormalidades genéticas levam a comprometimentos tão graves e devastadores do desenvolvimento (Gupta; State, 2006). Com todas as modificações na nomenclatura, para maior facilitação nos critérios de diagnóstico, com a finalidade de uma melhor identificação do atual termo TEA, os inúmeros estudos nesse campo genético não têm sido satisfatórios. Até o momento, não se tem conclusões fechadas dos vários genes que foram indiciados na gênese desse transtorno.

Todavia, se tem a necessidade de discutirmos sobre as comorbidades associadas ao TEA. Segundo o Dicionário Aurélio, o termo “comorbidade” quer dizer: presença ou associação de duas ou mais doenças no mesmo paciente, seguindo esta definição, considera-se que se tem outra condição, juntamente com a primária (Ferreira, 2008), podendo aparecer ao longo do desenvolvimento, da infância a fase adulta, por exames ou pelo próprio desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Segundo o DSM-5, o transtorno do espectro autista é frequentemente associado com comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem, que devem ser registrados conforme os especificadores (APA, 2014). Além disso, existem algumas síndromes que o quadro de TEA pode estar presente. Nestas situações o transtorno do espectro autista não está em evidência, apenas fazendo parte de um quadro maior que é a síndrome. Com base em Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) encontra-se o quadro relacionado com:

- Síndrome de Angelman;
- Síndrome de Smith Magenis;
- Síndrome de Potocki Lupski;
- Síndrome de Tourette;
- Hipóxia neonatal;
- Infecção pós-natais: herpes simples;
- Infecção pré-natais: rubéola, sífilis, toxoplasmose, citomegalovirose;

- Síndrome de West;
- Doença de Tay-Sachs;
- Fenilcetonúria – herança recessiva ligada ao cromossomo 12;
- Síndrome de Prader-Willy;
- Síndrome de Cornélia de Lange;
- Esclerose tuberosa;
- Síndrome de Willians;
- Neurofibromatose;
- Síndrome de Moebius;
- Mucopolissacaridoses;
- Síndrome de Down;
- Síndrome de Aarskog;
- Síndrome de Zunic;
- Hipomelanose de Ito;
- Síndrome do X frágil;
- Síndrome de Turner;
- Alterações estruturais nos cromossomos;
- Intoxicações.

Araújo e Lotufo Neto (2014) apontam que existem casos em que o transtorno do espectro autista, é o quadro principal, podendo apresentar transtorno mental comórbido. Vale ressaltar que quando o indivíduo apresentar critérios para ambos os transtornos, devem se estabelecer o diagnóstico para os dois. É relevante citar alguns, suas características e critérios para diagnóstico:

a) Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH)

É um transtorno neurobiológico, que o indivíduo apresenta a desatenção, desorganização, hiperatividade e impulsividade. Sobre o TDAH na infância e a persistência na vida adulta, o DMS-5 nos diz que sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma prosseguir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional. Resumidamente, a definição do TDAH mais atual encontra-se no DSM-5 e fundiram-se chegando à seguinte concepção diagnóstica:

Padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento. a. Desatenção: não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em atividades ou tarefas lúdicas, não segue as instruções até o fim não conseguindo acabar com a atividade, não gosta ou tem dificuldade em atividades que precisa usar a mente, é distraído, esquecido, dificuldade para organizar tarefa. Hiperatividade/Impulsividade: remexe os pés e mãos, levanta da cadeira com frequência, corre ou sobe nas coisas, não consegue participar de brincadeiras calmas, fala demais, não espera sua vez, interrompe ou se intromete na fala de alguém (APA, 2014, p. 59).

Diante disso, Phelan (2005), diz que os principais sintomas do TDAH são classificados em três grupos: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade. A falta de atenção característica do TDAH pode manifestar-se em todos os ambientes em que o indivíduo está inserido. As pessoas que possuem esse transtorno podem apresentar dificuldades em manter a atenção em uma só tarefa, não conseguem completar trabalhos, agem impulsivamente, não seguem instruções de solicitações recebidas, têm dificuldades em monitorar o seu tempo e em autocontrolar-se.

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH ocorre em 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado. É possível que os dois transtornos ocorram ao mesmo tempo em uma pessoa, nesses casos os sinais podem ser mais confusos, uma vez que a pessoa com TDAH pode demonstrar características fora do diagnóstico, como sintomas como foco e concentração em um determinado assunto. No caso do autismo e TDAH combinados, o diagnóstico pode ser um pouco mais demorado.

b) Deficiência intelectual (DI):

As características relevantes da deficiência intelectual incluem déficits na capacidade mental. Podendo haver múltiplas causas, como dificuldades associadas ao juízo social, autocontrole do comportamento, entre outros. O início da deficiência intelectual é no período do desenvolvimento, com vários níveis de gravidade: leve, moderado, grave e profunda. A deficiência intelectual tem como principais características dificuldades nas habilidades cognitivas, como resolução de problemas, raciocínio lógico e compreensão de ideias abstratas. O diagnóstico de DI é realizado de acordo com o quociente de inteligência (QI), que deve ser igual ou inferior a 70.

Portanto, a deficiência intelectual, segundo o DSM-5, segue três critérios para serem preenchidos: “a) déficits em funções intelectuais; b) déficits em funções adaptativas; c)

déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.” (APA, 2014, p. 33). Quando grave, pode-se notar atrasos em marcos motores, linguísticos e sociais desde os dois anos de vida, os níveis mais brandos podem ser identificados até a fase escolar. A deficiência intelectual associada ao TEA está relacionada a maiores desafios em relação à autonomia e independência, para a comunicação verbal e/ou não verbal, a maiores dificuldades pedagógicas e profissionais, a um aumento de comportamentos problema, além de associação com outras comorbidades. Adolescentes com TEA associado à DI apresentam maiores dificuldades em discriminar situações, entender suas mudanças biológicas e hormonais, podendo desenvolver hipersexualidade com comportamentos sexuais mais inapropriados.

As características mais comuns do autismo se relacionam a dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. No entanto, atrasos no desenvolvimento decorrentes da deficiência intelectual podem levar a dificuldades na interação social. Embora as características básicas sejam comuns em muitas crianças, é importante lembrar que o autismo é um espectro — não há duas crianças com autismo iguais. Cada criança estará em um ponto diferente do espectro. Da mesma forma, o desenvolvimento das crianças será diferente e a gravidade dos sintomas também. Isso significa que os atrasos na linguagem e as dificuldades nas habilidades sociais e cognitivas ocorrem em graus de distintos em cada pessoa. Muitas crianças com autismo têm deficiência intelectual, mas muitas outras têm inteligência normal ou acima da média. A deficiência intelectual não faz parte dos critérios de diagnóstico do autismo. (Neurosaber, 2021).

Com a nova atualização do CID 11, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passou a constar como um diagnóstico unificado. Na versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (código F84), desta forma, com o intuito de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde, a nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02), e as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. Destaca-se aqui as definições que apresentam DI (CID 11, 2022):

- TEA sem DI e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- TEA com DI e comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- TEA sem DI e com linguagem funcional prejudicada;
- TEA com DI e com ausência de linguagem funcional;
- TEA com DI e com linguagem funcional prejudicada.

A combinação de TEA e DI apresenta muitos desafios e déficits em vários comportamentos e habilidades, que não são observados em indivíduos que apresentam somente o TEA ou somente a DI. Esta combinação de fatores sugere a necessidade de esforços ainda maiores, para compreender esses dois fenômenos e sua relação um com o outro.

c) Transtorno Obsessivo-Compulsivo

Como citado anteriormente, a pessoa que tem o transtorno do espectro autista pode apresentar dificuldades em realizar uma rotina estabelecida, o que pode se refletir em muito sofrimento e ansiedade. As barreiras comunicativas também tornam complexo o processo de levantar dados objetivos sobre as necessidades do indivíduo, por isso, alguns dos pensamentos mais comuns dos grupos autistas percebidos pelos estudos de McDougle *et al.* (1995) foram a constante necessidade de lembrar fatos ou conhecimentos.

Neste sentido, os comportamentos repetitivos abrangem repetições em geral. Baron-Cohen e Wheelwright (1999) realizaram uma investigação a respeito dos pensamentos obsessivos das crianças autistas, fazendo uma comparação com a síndrome de Tourette, estando ambas relacionados com pensamentos sobre objetos concretos. Segundo o DSM-5, têm-se alguns critérios para o diagnóstico do Transtorno Obsessivo-Compulsivo:

- a) Presença de obsessões: pensamentos, impulsos ou imagens recorrentes; o indivíduo tenta neutralizar tais pensamentos com outras ações. Compulsões: comportamentos repetitivos; os comportamentos visam prevenir ou reduzir a ansiedade ou o sofrimento.
- b) As obsessões ou compulsões causam prejuízos no funcionamento social.
- c) Os sintomas obsessivo-compulsivos não se devem aos efeitos fisiológicos de uma substância.
- d) Preocupações excessivas explicadas pelos sintomas de outro transtorno mental, como no transtorno dismórfico corporal; transtorno de acumulação; transtorno de arrancar o cabelo; transtorno de escoriação; transtorno de movimento estereotipado; transtornos alimentares; transtornos relacionados a substâncias e transtornos aditivos; transtorno de ansiedade de doença; transtornos do espectro da esquizofrenia; transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 237).

Esses comportamentos compulsivos aparecem na forma de comportamentos repetitivos acompanhados de ansiedade. No autismo, as compulsões podem ocorrer de modo isolado, são comuns repetições e interesses restritos. Dependendo do caso, podem reduzir a qualidade de vida do indivíduo, por interferir nas suas interações sociais e profissionais, além de gerarem estresse na sua dinâmica familiar e no ambiente educacional.

d) Epilepsia

Apesar de vermos uma relação entre os transtornos neurológicos, ainda existem poucas respostas da ciência sobre essa ligação. Entretanto, o fato é que mesmo as estimativas mais conservadoras estabelecem que as prevalências de quadros de epilepsia em pessoas com TEA é de 1 a 2% mais alta que a população em geral, caracterizando-o como um fator de risco para epilepsia (Spence; Schneider, 2009).

A definição mais recente de epilepsia, é de Fisher (2014, p. 1) que a caracteriza como uma doença cerebral, estabelecendo algumas condições:

(1) Pelo menos duas crises epiléticas não provocadas (ou reflexas) ocorrendo em um intervalo superior a 24h; (2) uma crise epilética não provocada (ou reflexa) e a probabilidade de ocorrência de crises epiléticas similar ao risco de recorrência em geral (de pelo menos 60%) após duas crises epiléticas não provocadas, ocorrendo nos próximos 10 anos; (3) diagnóstico de uma síndrome epilética.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), a partir dos dados da OMS, informam que a epilepsia é a segunda causa mais frequente de procura por atendimento nos centros neuropsiquiátricos, perdendo apenas para a depressão. Assim como o diagnóstico do transtorno do espectro autista, o diagnóstico clínico de epilepsia é complexo porque ambos podem ser interpretados como comportamentos típicos infantis. Um exemplo disso são os chamados “tiques”, comuns no TEA.

Como afirmam Tuchman e Rapin (2002) que os movimentos *tic-like* (contrações musculares súbitas e repetitivas, que envolvem um determinado grupo de músculos) podem gerar dificuldades na distinção clínica de crises epiléticas. A prevalência de epilepsia nos TEA pode ocorrer em duas fases: na infância e na adolescência. Ocorrendo maiores taxas relativas a estudos que englobam adolescentes e adultos com TEA (Giovanardi-Rossi; Posar; Parmeggiani, 2000). Pessoas que pertencem a esse grupo podem ter prejuízos na qualidade de vida e na aprendizagem.

e) Transtorno alimentar

Há pesquisas que dizem que o glúten e caseína causam sensação de hiperatividade em indivíduos com o transtorno do espectro autista. Segundo Silva (2011), há estudos que dizem que essas pessoas que aderiram essa dieta isenta de caseína e glúten, apresentaram melhora de seus sintomas. Nesse sentido, Greydanus, Patel e Pratt (2008) ressaltam que essas pessoas podem necessitar de dietas especiais, cujas intervenções nutricionais se fundamentam

em certas carências, como a existência de alergias alimentares ou a falta de importantes vitaminas e minerais que poderiam causar os sintomas essenciais do autismo.

Vale ressaltar que vários estudos sobre questões alimentares das pessoas com autismo já foram desenvolvidos, porém, ainda não há conclusões a respeito. Sendo assim, é um tema que ainda gera muita dúvida até os dias atuais. Sabe-se que a alimentação é algo peculiar de cada indivíduo, cada um possui suas preferências, mas para alguns autistas esse é um aspecto extremamente sensível, dada a seletividade alimentar. Quando existe seletividade, há uma resistência a mudanças, portanto, para implantar novos padrões alimentares é fundamental que todas as pessoas próximas ao autista contribuam com o processo de adaptação.

A respeito do transtorno alimentar restritivo/ evitativo o DSM-5 traz alguns critérios para o diagnóstico:

- a) Falta de interesse na alimentação ou em alimentos, com uma preocupação nas consequências aversivas alimentar.
- b) Preocupação excessiva acerca do peso ou da forma corporal.
- c) Transtornos mentais concomitantes.
- d) Pode ocorrer uma ingestão seletiva dos alimentos, baseando-se em características de qualidade do alimento, como sensibilidade extrema a aparência, cor, odor, textura, temperatura ou paladar. Podendo ser manifestada como recusa pela pessoa em comer determinadas marcas de alimento (APA, 2014, p. 334).

Este transtorno é diagnosticado com maior frequência em crianças do que em adultos. Os fatores que acarretam o aparecimento variam e incluem questões sociais e emocionais. No ponto da seletividade alimentar, indivíduos com sensibilidades sensoriais associadas ao autismo podem desenvolver estes comportamentos. Entretanto, esses aspectos não seriam suficientes para o nível de comprometimento para o diagnóstico de transtorno alimentar, só em caso de a perturbação alimentar demandar a necessidade de um tratamento específico.

f) Transtorno do desenvolvimento da coordenação

Pessoas com TEA podem não ter interesse em participar de tarefas que demandem habilidades complexas de coordenação, por decorrência deste fato, a comorbidade de transtorno do desenvolvimento da coordenação e autismo é bastante comum. Ambos os diagnósticos podem ser realizados, se tiverem critérios para os dois transtornos.

O DSM em sua quinta edição, estabelece alguns critérios para o diagnóstico:

- a) O alcance e a execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado considerando-se a idade cronológica do indivíduo e a oportunidade de aprender e usar a habilidade. As dificuldades manifestam-se por falta de jeito, bem como por lentidão e imprecisão no desempenho de habilidades motoras.
- b) Há prejuízo na capacidade de desempenhar, atividades como vestir-se, usar utensílios adequados nas refeições, envolver-se em jogos físicos, usar materiais específicos em aula, participar de atividades físicas em equipe. Sendo comum ainda, lentidão na execução de tais tarefas.
- c) Os déficits nas habilidades motoras não são mais bem explicados por deficiência intelectual ou por deficiência visual e não são atribuíveis a alguma condição neurológica que afete os movimentos (APA, 2014, p. 74).

Esses citados anteriormente são alguns dos inúmeros quadros de comorbidades que podem acompanhar o transtorno do espectro autista. É essencial que todos ao redor da criança estejam atentos aos variados sinais, além do TEA. Por vezes, a família é a primeira a perceber comportamentos diferenciados, essa observação é importante para que o indivíduo possa ter um acompanhamento adequado o mais breve possível, e possa tentar reduzir danos no seu convívio social.

3.2 Intervenções em autismo

A intervenção precoce pode ocorrer logo após o nascimento ou em seguida do diagnóstico, considerando-se até o período da primeira infância. Intervenções terapêuticas que atuam no estímulo sensorial têm mostrado efeitos positivos, além de intervenções visuais e auditivas, técnicas de manejo sensorio-motor e exercícios físicos.

Essas técnicas são de suma importância para o indivíduo, pois auxilia tanto no espaço escolar, quanto na família e sociedade. Ao que diz respeito ao tratamento do autismo, é assegurado pela Lei 12.764/12, mas não há um tratamento singular ou exclusivo, por conta da multiplicidade de fatores e sintomas que aparecem.

Logo, é necessário que participe especialistas de diversas áreas, tais como: psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, além de psiquiatria e neuropediatra; familiarizados que convivem com o transtorno. A intervenção multidisciplinar se destaca por possibilitar, significativamente, a melhora na qualidade de vida, respeitando o nível de desenvolvimento e particularidades de cada pessoa com autismo.

Deste modo, pretende-se apresentar os principais métodos de tratamento do autismo, mostrando que é possível tornar o nosso mundo mais acessível, como: *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH - Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação);

o Applied Behavior Analysis (ABA - Análise do Comportamento Aplicada); *Picture Exchange Communication System* (PECS - Sistema de comunicação através da troca de figuras); *Son-Rise* (programa dirigido pelos pais da criança ou adulto com autismo), *Floortime* (método desenvolvido pelo Stanley Greenspan, também conhecida como *Developmental, Individual-Differences* (DIR), abordagem de desenvolvimento, individualidade e relacionamento):

a) **TEACCH**

É um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa. Foi desenvolvido na década de 60, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Schoppler e colaboradores. Atualmente muito utilizado em várias partes do mundo (Figura 1). (Mesibov *et al.*, 2005).

Figura 1 – Horários de atividades escolares baseado no método *Teacch*



Fonte: Machado (2010).

O método utiliza os recursos visuais, proporcionando interação, entre o pensamento e a linguagem, para ampliar as capacidades do indivíduo. Além de utilizar avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades, em um programa individualizado. Tendo como objetivo a independência da pessoa com autismo, por meio da organização do ambiente físico, com rotinas em quadros, painéis etc. De acordo com as autoras Locatelli e Santos (2016, p. 214) é um método de tratamento psicoeducacional:

É um método de tratamento psicoeducacional baseado em teorias fundamentadas em pesquisas, que visam a estruturação da vida da pessoa com autismo em todos os ambientes sociais. O método TEACCH preconiza uma valorização com os pais, visto a necessidade de haver uma escuta da família, para se realizar uma parceria com orientações. Preocupa-se com todas as etapas de vida da criança autista, trabalhando na busca de melhorar a qualidade de vida, a independência e a atuação na sociedade. Entendendo que cada pessoa com autismo é única, portanto, a intervenção no TEACCH é uma intervenção individualizada, ou seja, as técnicas e os procedimentos são aplicados de forma individualizada com cada criança.

Tem como princípios que o ambiente organizado, o ensino estruturado e a previsibilidade cooperam para melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com autismo. O modelo TEACCH dá a estrutura e a organização necessária para que a pessoa autista compreenda o seu ambiente e tenha autonomia em casa, no trabalho e na escola.

b) ABA

Entre as propostas de intervenção psicológica para o Transtorno Autista uma delas é conhecida como “método ABA”, do inglês, *Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada. Discorrendo sobre isso, Souza e Juliani (2013) mencionam que a Análise do Comportamento tem início em 1913, com a publicação do Manifesto Behaviorista, escrito por John B. Watson, que elege o Comportamento (Behavior) do organismo como objeto de estudo da Psicologia (Skinner, 1991).

Tem como objetivo explicar, observar e analisar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e aprendizagem, em busca das mudanças de comportamentos. A terapia ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que a criança autista possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível.

O profissional responsável deve elaborar registros rigorosos e detalhados, a partir disso coletar dados e identificar se está ocorrendo evolução das habilidades desejadas. Contudo, o método ABA deve ser aplicada por profissionais na área de análise comportamental com experiência supervisionada e prática no método para estudantes com autismo. É necessário dividir uma tarefa em passos discretos, ensinando um de cada vez durante uma série de tentativas usando reforçamento positivo e níveis de ajuda ou dicas que forem necessárias para que o objetivo seja alcançado, sendo importante que o estudante dê a resposta desejada de forma independente. Logo, os objetivos da intervenção segundo Oliveira e Silva (2021, p. 575-576) são:

Trabalhar os déficits, identificando os comportamentos que a criança tem dificuldades ou até inabilidades e que prejudicam sua vida e suas aprendizagens; Diminuir a frequência e intensidade de comportamentos de birra ou indesejáveis, como por exemplo: agressividade, estereotípias e outros que dificultam o convívio social e aprendizagem deste indivíduo; Promover desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativa, adaptativas, cognitivas, acadêmicas etc. Promover comportamentos socialmente desejáveis [...].

Essa abordagem científica é especialmente eficaz para atrair a atenção das crianças, visando ensinar habilidades que elas ainda não possuam, por meio de etapas cuidadosamente registradas. A repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados (Ver Figura 2). (Silva *et al.*, 2005).

Figura 2 – Método ABA



Fonte: Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (2013).

c) *Picture Exchange Communication System (PECS)*

É um sistema de comunicação desenvolvido em 1985, que ressalta a relação interpessoal, em que ocorre um ato comunicativo entre o indivíduo com dificuldades de fala e um adulto, por meio de trocas de figuras. A rápida aprendizagem das habilidades envolvidas no PECS ocorre devido ao contexto estruturado e concreto desse treino que facilita a compreensão da comunicação funcional pelos indivíduos com autismo.

O treino com o PECS se dá via seis fases, que são: 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação; 5) Responder à pergunta: O que você quer?; 6) Emitir comentários espontâneos (Bondy; Frost, 2001 *apud* Oliveira 2015, p. 306).

PECS tem se diferenciado dos demais treinos de comunicação alternativa por não exigir uma intervenção muito complexa, não necessitar de equipamentos caros e porque pode ser realizado em diferentes ambientes, bem como procura estimular o aprendiz a comunicar-se pela percepção de que ele pode conseguir mais rapidamente as coisas que quer, utilizando as figuras. O sistema passa a ensinar a usar figuras e como juntá-las formando frases (Ver Figuras 3 e 4).

Figura 3 – PECS para comunicação alternativa



Fonte: Cuesta (2012).

Figura 4 – PECS para comunicação alternativa



Fonte: Cuesta (2012).

Segundo Bondy e Frost (2014), a casa exclusiva do PECS, existem seis fases do PECS.

- Fase 1 – Como se comunicar;
- Fase 2 – Distância e Persistência;
- Fase 3 – Discriminação de figuras;
- Fase 4 – Estrutura de sentença;
- Fase 5 – Respondendo às perguntas;
- Fase 6 – Comentários.

Esse método visa interferir precocemente para promover o desenvolvimento da pessoa com autismo, além de ter como objetivo tornar o aprendizado mais dinâmico, prazeroso tanto para o estudante, quanto para o professor.

d) *Programa Son-Rise (SRP)*

Foi originalmente desenvolvido nos Estados Unidos, na década de 1970, é implantado e conduzido pelos pais, auxiliados por facilitadores, onde traz técnicas, visando a interação espontânea e o relacionamento social da pessoa com autismo. É desenvolvido na casa dos pais, em um quarto estrategicamente adaptado.

Segundo Cunha (2015), o programa surgiu pela experimentação amorosa, intuitiva e bem-sucedida do casal Barry e Samahria com o filho Raún. O programa cria ênfase na diversão, criatividade, ludicidade, onde procura estabelecer uma ponte entre o autista e o cotidiano, interagindo a partir dos seus afetos. Acredita-se que “o modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pelos afetos de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina.” (Cunha, 2015, p. 76).

O Centro de Tratamento para Autismo da América (ATCA) localizado em Massachussets, EUA, e constitui-se como a sede do Programa *Son-Rise*. Recomenda a intensidade e frequência da intervenção acima de 20 horas semanais. Com base nisso, tem-se o tempo estipulado no Brasil:

Ao passo que os workshops ministrados no Brasil sugerem iniciar o SRP com 30 minutos diários. Algumas famílias utilizam o programa de modo ainda mais intensivo, acima de 80 horas semanais em alguns casos, solicitando para isso a participação de voluntários (Kaufman, 1994 *apud* Schmidt *et al.*, 2015, p. 416).

Figura 5 – A Ludicidade no tratamento do autismo – Programa *Son-Rise*



Fonte: Associação Portuguesa para as perturbações do desenvolvimento e autismo (2011).

O Programa *Son-Rise* parte do princípio da interação inspiradora, de uma forma amorosa e positiva, que aproxime a pessoa com autismo do mundo. Tendo como objetivo o desenvolvimento da relação parental com os filhos. Apesar de ser esse tempo mais “livre” ele tem intencionalidade e técnicas.

Geraldo (2016) aponta que dentre as técnicas do Son-Rise, encontramos: 1. Celebrações: comemorar sempre, qualquer que seja a “conquista” do seu paciente; 2. Contato visual: “posicionar-se, celebrar, solicitar, pausar e responder”; 3. Controle: “quanto mais controle você dá, menos controle a criança precisa obter”. É um paradoxo. Precisamos ter um ambiente otimizado, previsível, sem distrações; 4. Modelar: dar o modelo do que você quer; 5. Linguagem: iniciar com sons, palavras e sentenças curtas; 6. 3 E's – energia, empolgação e entusiasmo; 7. Juntar-se: fazer o mesmo que seu paciente. Isso dá mais interação [...]. Conectar-se com ela e a partir da brecha, solicitar. 8. Ação Motivadora: atividades que sejam do interesse e reforçadoras; 9. Flexibilidade: ir sempre um pouco a mais; 10. Construir: iniciar, solicitar e criação de atividades. (Geraldo, 2016 *apud* Ricardo *et al.*, 2015, p. 13).

e) *Modelo DIR-floortime (Developmental, Individual and Relationship-based)*

Criado por um renomado psiquiatra infantil, o Stanley Greenspan, significa: abordagem desenvolvimentista baseada no relacionamento e na diferença individual. Permite ao terapeuta ou à família entrar no mundo próprio da pessoa com autismo, levá-la a um mundo compartilhado e, a partir daí, fazê-la interagir com o mundo real, adquirindo bases para seu desenvolvimento social, emocional e intelectual.

A abordagem *Floortime* encontra-se dentro do modelo DIR como principal estratégia para sistematizar a brincadeira e proporcionar a progressão dela sobre as etapas, baseia-se no desenvolvimento funcional da criança, que ela seja capaz de se ver interativa. Inclui rotinas motivadoras, relacionadas aos interesses da criança, com intuito de desenvolver habilidades de comunicação com diferentes níveis. É explorado atividades sensoriais, motoras, auditivas, de integração sensorial, espaciais, respeitando as diferenças individuais de cada criança, ajudando a desenvolver a atenção, e estabelecer uma interação com os outros.

É conhecido pelo tempo no chão, pode ser desenvolvido “a toda hora, em todo lugar”; sendo recomendado que ele seja realizado oito ou mais vezes no dia, tendo cada sessão, no máximo, 20 minutos. Uma abordagem que pode ser utilizada não apenas pelos profissionais habilitados, mas também pelos pais e família da criança, quando devidamente capacitados, segue os interesses emocionais da criança, ao mesmo tempo, a desafia a ir em direção ao maior domínio das suas capacidades.

O Floortime foi criado com o objetivo de aumentar a socialização, melhorar a linguagem e diminuir os comportamentos repetitivos das crianças com transtornos, inclusive os autistas, bem como facilitar a compreensão das crianças e de suas famílias, identificando, sistematizando e integrando as funções essenciais às capacidades de desenvolvimento (GREENSPAN; WIEDER, 1997). Ele é uma abordagem que pode ser utilizada por profissionais como o terapeuta ocupacional e/ou familiares capacitados – devido ao maior tempo com a criança, na qual não existe certo ou errado no brincar mas uma interação em que ambos os lados sempre aprendem (Greenspan; Wieder, 2006 *apud* Ribeiro; Cardoso, 2014, p. 402).

Figura 6 – *Floortime* (Tempo no chão)



Fonte: Piacentini (2010).

Logo, as principais metas do *Floortime* são adentrar o mundo da criança e trazer a criança para um mundo compartilhado, mas para que isso ocorra existem cinco etapas do processo terapêutico, no qual as autoras Ribeiro e Cardoso (2014, p. 403) pontuam:

Conta com um processo terapêutico baseado em cinco etapas: (a) Avaliação/Observação, em que se busca averiguar a forma com que a criança brinca e a fase do brincar em que ela se encontra, a fim de desenvolver a melhor forma de abordá-la em seu mundo; (b) Abordagem – Círculos abertos de Comunicação, em que, utilizando gestos ou palavra, estabelecem-se as primeiras interações comunicativas com a criança, buscando iniciar um vínculo; (c) Seguir a iniciativa da criança ao brincar, adentrando seu mundo para interagir com ela e dando significado à brincadeira por ela escolhida, uma vez que a vontade dela é a porta de entrada para sua vida emocional e intelectual; (d) Alargar e expandir a brincadeira gradativamente, estimulando habilidades, das menos complexas para as mais complexas, e ajudando a criança a expressar suas ideias, considerando-se que ao adentrar o mundo dela pode-se criar uma série de oportunidades para ajudá-la a desenvolver-se e a avançar os níveis de relacionamento, comunicação e pensamento; e (e) Fechar os ciclos de comunicação, valorizando a comunicação recíproca.

Segundo Machado (2001), além dessas técnicas, existem outros meios de intervenções, tais como: tratamentos de ordem clínica, a musicoterapia, a fonoaudiologia, terapia ocupacional, intervenções medicamentosas, as terapias biológicas etc. Além das intervenções técnicas como a comunicação facilitada, o computador, a integração auditiva, a integração social e os movimentos *Sherbone*.

4 ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES



Fonte: Juntos pela inclusão (2022).

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire (2019, p. 83)

Sabemos que anteriormente a educação era considerada de interesse privado, cabendo esse dever à família, e ainda sendo privilégio de poucos. Após algumas mudanças ocorridas, a população precisava de qualificação em questão de mão de obra, quanto no domínio da escrita e leitura. Logo, foram implementadas estratégias de acesso e permanência, em detrimento de um ensino de qualidade, conforme preconizam as legislações de ensino como direito de todo cidadão brasileiro.

De modo geral, o que se observa em termos da educação especial no Brasil não é muito animador, por estar vinculada por muito tempo a uma política assistencialista, mais do que educacional. O que se percebe é que a pessoa com deficiência, quando tinha a oportunidade de acesso à escola, esbarrava na realidade da classe especial ou centro especializado, o que favorecia a exclusão. Após algumas reformas no sistema educacional brasileiro se insere o olhar da Educação Inclusiva, todavia a inclusão se dava a partir da homogeneização da pessoa com deficiência aos parâmetros de normalidade.

A proposta educacional da educação inclusiva passou a ser difundida a partir de documentos e legislações, mais especificamente com a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca, onde ficou definido que todas as escolas regulares devem receber estudantes independente de suas diferenças, sendo uma educação de qualidade e que dê oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades, proporcionando inserção social e laboral.

O movimento pela Educação Inclusiva também abre caminhos no que se refere ao pensamento em torno do ensino voltado para pessoas com deficiência. A inclusão de todos num mesmo sistema de ensino passou a ser algo valioso, ao mesmo tempo cheio de tensões. Corroborando com esse pensamento Sousa (2018, p. 65-66) diz que muitas vezes necessita de adaptação:

Na perspectiva da Educação Inclusiva todos os estudantes têm o direito de usufruir das oportunidades educacionais nas condições mais normalizadoras possíveis, interagindo com colegas da mesma faixa etária, o que futuramente poderá lhes garantir integrar-se e participar da sociedade. A inclusão seria um processo valioso para todos, tanto para os — estudantes com deficiência quanto para qualquer estudante, uma vez que, esta relação favoreceria atitudes de respeito e solidariedade em relação aos colegas. O respeito às necessidades individuais pode ser considerado um grande avanço, principalmente por estender-se a todos. [...] O embasamento veiculado à Educação Inclusiva prevê pequenas adaptações físicas e atitudes virtuosas dos cidadãos ao se relacionarem harmônica e criativamente na sociedade.

Portanto, para a efetivação da educação inclusiva, a escola deve deixar de ser seletiva para promover o acesso e a permanência de todos os estudantes, para tal ação, é de

extrema necessidade possibilitar uma formação continuada do corpo docente, reavaliar a estrutura arquitetônica, atitudinais e pedagógica, atualizar estratégias de ensino, práticas avaliativas, metodologias etc. Segundo Santos (2014, p. 74):

Ações como essas são essenciais, porque a educação inclusiva precisa ser mais do que um espaço para a convivência, precisa ser um ambiente onde todos possam aprender os conteúdos socialmente valorizados pela mesma faixa etária. Cabe então, ao professor dessa classe comum onde o aluno com deficiência está inserido, desenvolver ações que garantam a sua participação plena nas atividades cotidianas, uma vez que o objetivo desta proposta é a possibilidade do ingresso e permanência deste aluno na escola com sucesso acadêmico.

A educação inclusiva preconiza ser de qualidade e acessível a todos os estudantes, bem como ser capaz de proporcionar os modos e meios, para que sejam removidas as barreiras de aprendizagem no espaço escolar. É preciso que as escolas reconheçam, efetivamente, os direitos dos estudantes, suas potencialidades de aprendizagem, lançando mão dos serviços e das estratégias por elas disponibilizados.

A educação de qualidade pode ser uma ferramenta que causará mudanças nos sujeitos inseridos nas escolas inclusivas. Assim como, a educação inclusiva significa dizer que todas as pessoas têm direito à vida social (em sociedade, na escola e família) sem barreiras. Educadores e outros profissionais precisam compreender as diferenças das pessoas e considerar suas necessidades de processos singulares. É emergencial que não continue sucedendo a dicotomia entre escolas especiais para estudantes com deficiência e escolas regulares para pessoas sem deficiência.

Nessa direção não existe apenas um responsável pelo fracasso ou sucesso dos estudantes, sendo eles com ou sem deficiência, ao contrário disto, todos estudantes tornam-se responsáveis por sua aprendizagem. Logo, a inclusão só se efetivará nos espaços escolares, quando os sujeitos vivenciarem uma prática democrática, quebrando paradigmas.

Zaqueu (2012) considera que o contexto da educação na perspectiva inclusiva configura-se em processos que envolvem ação política, cultural, social e pedagógica. Para essa autora,

Esta perspectiva norteia-se por meio da valorização dos princípios fundamentais em defesa dos direitos humanos e da organização necessária à sua implantação. Os movimentos sociais em prol da democratização da sociedade nortearam a adoção de valores e práticas de respeito à diversidade humana. Assim, a inclusão social constitui uma questão essencial ao exercício da cidadania da pessoa com ou sem necessidade especial associado ou não a deficiência. [...] Logo, quando se fala em Educação Inclusiva entende-se que o termo é amplo e compreende pessoas em diferentes condições e abrangentes necessidades, quer sejam culturais, sociais, econômicas e pessoais. Portanto, demandando ainda interesses específicos de aprendizagem que

contemplem múltiplos saberes e metodologias diversificadas inseridas no processo de ensino (Zaqueu, 2012, p. 7-8)

O que se constata é que a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma educacional” tendo o olhar para a diversidade humana como condição a ser valorizada, assim como instiga a escola a ter práticas pedagógicas que atendam aos diferentes ritmos de aprendizagem. Existem várias iniciativas do governo e documentos normativos objetivando dispor sobre a demanda de ampliar a inclusão nas escolas. Como prova disto o Ministério da Educação (MEC) oferece programas de apoio à educação inclusiva. De acordo com Zaqueu (2012) são esses: Brasil Alfabetizado, Escola que protege, Escola ativa, Escola Aberta, Escola Acessível, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Livro acessível, Sala de Recursos Multifuncional, Mais educação, Acompanhamento da frequência escolar, Formação continuada de professores da Educação Especial, Benefício prestação continuada na escola.

Os estudos e documentos mostram que as propostas referentes a educação inclusiva vêm apontar subsídios para que de fato a inclusão se efetive, e para que isso ocorra é necessário que haja aprendizagem, que se amplie conceitos sobre o currículo de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos.

[...] a convivência na diversidade proporciona a todos a oportunidade do desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à permanência de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais tanto nas instituições educacionais quanto nas sociais (Chahini, 2010, p. 56).

Logo, a educação inclusiva é um compromisso que se conecta não apenas à escola, mas a todos que estão envolvidos com o processo educacional, todos são responsáveis por repensar práticas que de fato possam libertar o estudante para que construa saberes, levá-lo à independência e autonomia. Reforçando este pensamento, Paulo Freire (2007) diz que devemos compreender a educação como transformação social, pressupõe ver o homem não como mero reservatório, depósito de conteúdos, mas sujeito construtor da própria história e em consequência, capaz de problematizar suas relações com o mundo. Assim, a educação nas escolas inclusivas, independe do grau de severidade de algum tipo de deficiência, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de aula regular.

Sabe-se que apesar dos avanços em legislações referentes a inclusão, ainda existe o sentimento de despreparo dos professores frente a isto, e o acesso de estudantes com TEA no ensino regular é uma realidade crescente no país, em decorrência da Lei nº 12.764/2012 que

caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas nas escolas de ensino regular. Logo, a escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo com transtorno do espectro autista e habilidade para planejar com a comunidade escolar (professores, gestores, funcionários e família) o que deve ser feito para que haja a permanência do estudante no espaço escolar. O ato de matricular o estudante, não deve significar apenas o acesso ao educando, mas também assegurar suporte e práticas para que ele consiga permanecer no espaço escolar e concluir com o êxito a etapa de ensino. Logo, esse processo de inclusão precisa de mudanças significativas segundo as autoras Sousa e Sousa (2015, p. 7):

Tais como avaliar interesses, motivações, potencialidades, necessidades acadêmicas, habilidades, dentre outras, como também é indispensável uma nova estrutura organizacional e adequação nas escolas, para esse segmento. Precisa-se ainda de profissionais habilitados que venham responder com satisfação esse público que há muito tempo vem sendo excluído do meio educacional.

Portanto, para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo e programas educacionais. Assim, independente das possibilidades de transformação no cenário educacional, o ato de incluir estudantes com deficiência em todas as ações da escola requer abordagens diferenciadas, atendendo às necessidades educacionais específicas do estudante e, principalmente, fazer valer os direitos ao serviço e saberes na escola.

4.1 Professor, escola e inclusão

Para a construção de salas de aula inclusivas é preciso que os professores estejam conscientes de que a atual realidade da educação exige que eles trabalhem com turmas cada vez mais heterógenas. Nessa perspectiva, eles devem considerar a inclusão escolar, e isso quer dizer que o sistema educativo garanta ao estudante frequentar a escola e se relacionar de maneira satisfatória com a comunidade. De acordo com a autora Nunes (2023, p. 22):

A inclusão escolar é um processo gradual, dinâmico e em constante transformação, que exige do educador múltiplos saberes da prática educativa, principalmente porque pressupõem o respeito às diferenças existentes independentemente de suas condições biopsicossociais. Deve oportunizar o desenvolvimento do potencial máximo dos alunos, tendo em vista suas características e habilidades individuais, e estabelecendo parâmetros de uma educação que alcance a todos, livre de restrições e barreiras. Considera-se, então, que é inconcebível refletir acerca da Educação Inclusiva sem pensar na formação do professorado e em práticas educativas diferenciadas voltadas a este público.

Reiteramos, pois, que historicamente esta temática tem sido alvo de grandes debates no campo social e particularmente no âmbito das políticas e práticas de formação de professores, pois o autismo ainda levanta questionamentos pela grande maioria das pessoas, especificamente dos educadores. Cunha (2015) diz que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Assim, os educadores precisam dar respostas adequadas e fazer intervenções que envolvam situações diversas do desenvolvimento humano.

É de extrema necessidade pensar a escola como um locus de formação docente, entendendo ser um espaço que possibilita mudanças no ensino e aprendizagem dos estudantes, nas práticas e metodologias pedagógicas, no currículo, e ainda abre portas para o professor refletir sobre seus saberes e fazeres. De acordo com Miranda e Galvão Filho (2012, p. 141):

Entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade.

Desta forma, para que a inclusão tenha êxito os docentes precisam estar atentos as potencialidades de aprendizagem de seus estudantes, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que aprimorem seu desenvolvimento. Devemos levar em consideração que na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é imprescindível um acompanhamento individual, tanto do estudante, quanto da família e de outros profissionais. É necessário que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre quais mecanismos podem proporcionar no contexto escolar o crescimento deste sujeito em aspectos afetivos, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender. De acordo com Pimentel (2012, p. 142) é importante o saber do professor,

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho.

O exercício da docência é primordial para que o trabalho ocorra de maneira satisfatória. Silva e Aranha (2005) pontuam que no processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e estudante surgem como elemento de fundamental

importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar.

A sala de aula representa para o professor a sua prática, e isto implica em dizer que não se inclui ninguém com uma pedagogia restritiva, inflexível e em salas onde o docente interage consigo mesmo e com o conteúdo de seu componente curricular, enquanto os estudantes ficam dispersos e apáticos durante as aulas. Planejar a sala de aula para a diversidade submerge, primeiramente, aceitar a gama de habilidades, de estilos de aprendizados, de capacidades e de interesses na sala de aula.

Logo, devemos pensar em estratégias gerais de adaptações para que o professor tenha opções de alcançar todos os estudantes em sala de aula. Entre essas ações, temos o foco nas habilidades dos estudantes. O Desenho Universal para a Aprendizagem, que auxilia os docentes a formular um currículo que atenda a todas as necessidades dos estudantes desde o princípio, ter uma escuta ativa, pensar no tipo, tamanho, instrução, tempo e resposta para atividades e avaliações, suporte individualizado, o uso da Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), colaboração com outros profissionais, a exemplo o Professor do Atendimento Educacional Especializado etc.

Corroborando com isso, a Orsati (2013) cita o livro de Mitchell, no qual o autor resumiu vinte e quatro estratégias em possibilidades para a sala de aula:

Entre tais práticas, encontram-se: A prática de educação inclusiva, e não salas especiais; utilização de grupos cooperativos; tutoria e suporte de colegas; colaboração entre professores e outros profissionais; envolvimento parental; clima positivo e comunitário, tanto na sala de aula quanto na escola; utilização de treino em habilidades sociais; ensino de habilidades de autorregulação para o aluno; revisão e prática da matéria ensinada; utilização e ensino de consciência fonológica para alfabetização; utilização de análise funcional do comportamento, para lidar com dificuldades de comportamento em sala de aula; utilização de comunicação aumentativa e alternativa para alunos com comunicação verbal limitada (Mitchell, 2007 *apud* Orsati, 2013, p. 219).

Com base em todas essas práticas descritas, fica evidente que o foco deve ser as habilidades do estudante, o espaço físico, necessidades sensoriais, adaptações e comportamento. É emergencial transpor a barreira do imaginário do professor de que o estudante com autismo é inacessível e vive em seu mundo, ao contrário, ele tem capacidade e possibilidades de aprender e se desenvolver, desde que estejam imersos em um contexto que proporcione o seu crescimento. Para que isso ocorra o professor terá que ter subsídios metodológicos para buscar novas formas de ensinar, conforme Miranda e Galvão Filho (2012, p. 145):

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem.

Além dos esforços do professor em sala de aula regular, deve-se ter a interação com o professor do AEE, as relações estabelecidas, as atividades realizadas, os papéis assumidos nos diversos contextos ofertam ao educando a probabilidade de conhecimento do mundo e de transformá-lo a partir de suas próprias percepções e ações. Logo, devem caminhar de forma articulada para uma efetiva inclusão no espaço escolar. Suas atribuições devem se complementar, abaixo citamos algumas:

Quadro 9 – Professores AEE e sala de aula regular juntos pela inclusão

PROFESSOR DO AEE	PROFESSOR SALA DE AULA REGULAR
Identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos;	São responsáveis pelo ensino e aprendizagem do estudante
Elaborar e executar o PDI, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos;	Devem levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe e dos estudantes com deficiência;
Organizar o tipo e o número de atendimentos;	Responsável por planejar ou definir conteúdos: • (Priorização de objetivos que são considerados fundamentais para a aquisição de aprendizagens posteriores; • Introdução de objetivos ou conteúdos que não estão no currículo, mas que podem complementá-lo; • Eliminação de determinados objetivos ou conteúdos, tendo cuidado para que não sejam aqueles considerados básicos;
Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos;	Favorece a participação do estudante nas atividades escolares;
Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias;	Elabora as avaliações e atividades do Ensino Regular;
Orientar professores e os pais e/ou responsáveis;	Devem interagir com as professoras do AEE para que o estudante vivencie a inclusão;
Ensinar e usar a T.A de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;	Elaborar de forma colaborativa com a professora do AEE e comunidade escolar (gestores, coordenadores, pais e/ou responsáveis) o Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada criança com deficiência que tiver necessidade na sua turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O trabalho articulado entre professor do AEE e professor da sala de aula regular está previsto na Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001d). Desta forma devem desenvolver metodologias de ensino e propostas para melhor desenvolvimento do estudante. Não se faz

inclusão sozinho, e sua vivência exige dos educadores um olhar inclusivo sob tudo que perpassa essa prática. O estudante com deficiência deve ser observado como um estudante da escola e não da inclusão ou do professor do AEE, logo é de extrema necessidade que exista um ensino colaborativo, como possibilidade de superar desafios.

Segundo Mendes (2006 *apud* Cabral, 2014), os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre educadores do ensino regular e especial, definindo-a como ensino colaborativo, a fim de desenvolver um programa educacional dirigido a todos os estudantes. Nesse sentido,

O ensino colaborativo trata-se de um modelo que, de acordo com o relato da literatura estrangeira, apresenta-se como uma estratégia adequada e significativa para garantir o aprendizado do estudante na sala de aula. Deve-se considerar que a implementação do trabalho colaborativo envolve tempo (para planejar e avaliar), suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e principalmente, persistência (Mendes, 2006 *apud* Cabral, 2014, p. 395).

4.2 Tecnologia móvel como ferramenta de apoio didático-pedagógico ao professor no ensino de pessoas com TEA

A partir da década de 70, uma nova ordem social se estabelecia na economia mundial, isso se deu pelo processo de mudança advindos dos avanços tecnológicos e científicos, as novas tecnologias da informação e comunicação trouxeram novas formas de acesso a uma vasta base de conhecimentos. De acordo com a autora (Ribeiro, 2019, p. 24):

A expressão “sociedade da informação” teve seu uso consagrado em um contexto de globalização econômica no qual o desenvolvimento da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram responsáveis por uma série de transformações na indústria, na vida cotidiana das pessoas e na organização social, fazendo com que todos os setores da sociedade em menor ou maior grau, sem atingidos de forma simultânea. No cenário brasileiro, o modelo adotado para inserir o país na economia mundial globalizada, surge a partir do Programa Sociedade (SOCINFO), mais conhecido com Livro Verde, criado para promover a democratização no país e a inclusão digital.

A sociedade da informação também representa uma sociedade pós-industrial, isso porque a expressão teve o uso em um contexto de globalização econômica. Para Werthein (2000) as transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.

Corroborando com esse pensamento, a autora Ribeiro (2019) pontua que o desenvolvimento da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram responsáveis por uma série de transformações na indústria, na vida cotidiana das pessoas e na organização social. Esse novo paradigma tem, segundo Castells (2000 *apud* Werthein, 2000) alta penetrabilidade porque a informação é parte integrante de toda atividade humana, individual ou coletiva e, portanto, todas essas atividades tendem a serem afetadas diretamente pela nova tecnologia.

A inovação dinâmica gerida pelas tecnologias estimula o surgimento de novos paradigmas tanto de ensino quanto de aprendizagem. De tal modo, as novas tendências trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento bem como pelas tecnologias, reverberam no fato de não conseguirmos imaginar como seriam nossas vidas sem a comodidade que elas nos proporcionam em diversas situações, como exemplo, as funções que um smartphone nos permite utilizar. Ribeiro (2019) salienta que assim, ao aproveitarmos essas TDIC, nós estamos produzindo, recebendo, armazenando e compartilhando informações que fluem em quantidades e velocidades antes não imagináveis.

Observa-se que há algumas décadas, o aparecimento de uma nova forma de organização econômica, social, política, cultural e educacional que atualmente chamamos de sociedade da informação (SI), permite novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender etc. Com isso, podemos considerar que a utilização significativa e crítica de recursos digitais contribuem para a construção de conhecimentos significativos dos sujeitos. Cabral (2016, p. 33) salienta que uma das exigências que o cenário digital nos impõe é a capacitação contínua para lidar com as informações disponíveis, o que significa não apenas saber acessar, mas avaliá-las e processá-las, utilizando meios e recursos digitais para empreender os processos de aprendizagem.

Consequentemente, a presença das tecnologias digitais na sociedade, reverberam no espaço escolar, no qual transforma as formas e mecanismos de aquisição de aprendizagem, bem como permiti que professores e estudantes possam compreender melhor sua realidade para transformá-la. De acordo com Silva e Ferreira (2019), é possível afirmar que a tecnologia está presente no meio educacional, e trouxe para as práticas pedagógicas recursos importantes para o desenvolvimento de atividades, projetos, acesso a informações rápidas, melhorias na comunicação e construções do dia a dia escolar. Assim, contribuindo com esse pensamento a autora Sales (2020, p. 11) diz que:

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a grande revolução na economia, na política, nas formas de organização da sociedade e nos processos sociais força as instituições educacionais a repensar os processos de ensino, de aprendizagem nos seus focos principais de produzir, difundir e compartilhar conhecimentos e informações, de ampliar as possibilidades comunicacionais e, assim, tensionar os movimentos de avaliação e de interação entre os sujeitos na práxis educativa.

Logo, explorar o smartphone, entendendo que além de ser um aparelho tecnológico que está cada vez mais presente na vida das pessoas, é quase um computador na palma de nossas mãos, é emergencial. Desta forma, um dos desafios do professor é se adaptar as tecnologias de informação e comunicação (TICs), da mesma forma que das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e permitir que estas façam parte do seu planejamento pedagógico diário, diferentemente dos seus estudantes que as utilizam de maneira natural, pois nasceram e cresceram cercados pela mídia digital. Grossi e Fernandes (2014) dizem que as TDICs e as TICs são todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos entre as pessoas, definidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, sendo que a principal diferença entre elas é que nas TDICs as tecnologias são digitais.

Observa-se que os dispositivos móveis têm se tornado um meio bastante popular. Segundo Rodrigues (2012) os celulares são considerados responsáveis por romper os limites de tempo e espaço, podendo a aprendizagem acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar, dinamizando e otimizando todo o processo. Logo, o professor pode se beneficiar disto, e obter acesso rápido e de baixo custo a uma grande quantidade de informações que podem auxiliá-lo no trabalho pedagógico com seus estudantes, como por exemplo, aplicativos com conteúdo específicos. Sousa e Rossi (2023) pontuam que o desenvolvimento dessas tecnologias facilita a vida desde as tarefas diárias, comunicações e interações, até a produção de bens e serviços e a resolução de problemas complexos.

A disseminação do mobile atinge cada vez mais áreas da sociedade. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), o *M-learning ou Mobile Learning*, é o uso da tecnologia móvel, que possibilita o aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar. Esta modalidade de ensino inclui o uso de ferramentas móveis, como no caso de celulares.

Com isso, a praticidade e facilidade proporcionadas pelos apps conquista os usuários, que estão em busca de experiências sempre mais eficientes. Com os aplicativos educacionais não é diferente. Isso se dá porque atualmente os apps, têm a sua devida

importância, são fáceis de baixar, são considerados leves, concentrando diversos conteúdo para facilitar no dia a dia de uma sala de aula.

Apps com diversas funcionalidades podem ser utilizados, como por exemplo o app *Prova Fácil*, que um é aplicativo que otimiza o tempo do professor, pois tem um sistema de gestão de provas que faz a correção automática de questões objetivas. Obtendo assim notas individuais, por prova com detalhamento do número de acertos e erros e em porcentagem. Outro app é o *TED* é um aplicativo que reuni conferências e discursos de alguns dos melhores pensadores sobre diversos assuntos, a TED (Technology Entertainment and Design) expõe a filmagem de palestras com mais ou menos 30 minutos de duração com as informações, discussões, ideias e pesquisas mais modernas da atualidade.

Outro exemplo, o *ClassDojo* é um aplicativo para criar turmas e adicionar estudantes e pais para que estes vejam o progresso dos filhos. Na aba "Kit de ferramentas", estão alguns recursos que podem ser úteis dentro da sala de aula, como em "Aleatório", que escolhe um estudante para responder a uma questão feita pelo professor, por exemplo. Já em "Hoje", o professor pode compartilhar pensamentos e fazer anúncios com a turma e, em "Direções", planejar as tarefas do dia.

Além disso, os professores podem enviar mensagens, programar eventos e manter as famílias engajadas, para que os estudantes se sintam apoiados. Podem também oferecer uma janela para o mundo dos estudantes, com um feed de stories os professores podem compartilhar com segurança fotos, vídeos e atualizações em um feed privado, para que os pais possam ver a mágica acontecendo em sala de aula por si mesmos. Construir planilhas de frequência, temporizadores etc.

Um fator extremamente relevante no planejamento da prática docente é o modelo de recurso didático-pedagógico a ser usado, o professor deve buscar recursos que vise a contemplação da proposta pedagógica pretendida em sala. Bem como, buscar apps que o ajude no desenvolvimento de um planejamento escolar mais eficiente, que otimize a criação de planos de aula e beneficie o educador na forma de desenvolver e oportunizar aprendizagens aos seus estudantes.

Compreendemos que a diversidade incide em distantes formas de ser, agir e estar no mundo, o que abrange também os espaços escolares. De tal forma, essa realidade diversificada de aprendizes, vivenciada nos espaços escolares e na sociedade de um modo geral, carece de práticas metodológicas de efetiva inclusão, garantindo as almejadas conexões dentro e fora da sala de aula. É o que pontuam as autoras Balbino, Oliveira e Silva (2021), as tecnologias quando utilizadas no ensino, configuram práticas pedagógicas que visam favorecer

o trabalho com os estudantes que apresentam necessidades específicas de aprendizagem, possibilitando assim, um espaço possível de diálogo, reflexão e aperfeiçoamento pedagógico.

Levando em consideração o público-alvo desta dissertação, a crescente inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar tem despertado desafios e dúvidas dos educadores. De acordo com Dias (2021) no censo escolar de 2019 do Brasil temos em torno de 48.455.867 estudantes na educação básica. Desses, 1.250.967 (2,6%) são público da Educação Especial, sendo que 1.090.805 estão em escolas inclusivas (comuns) e 160.162 em classes ou escolas exclusivas (especiais). Desta forma, com os números cada vez maiores, é importante que haja reflexões sobre a educação inclusiva, e os professores da educação básica devem participar para que tenham condições de sugerirem práticas educativas em suas salas. É preciso o engajamento dos profissionais da educação, que acontecerá por meio do entendimento do que afinal se trata a educação inclusiva, bem como fazê-la a partir de materiais disponíveis.

Neste aspecto, as tecnologias podem apresentar-se como importantes ferramentas. Segundo Balbino, Oliveira e Silva (2021, p. 4):

Para atender às especificidades dos alunos com TEA, é muito importante que o professor esteja aberto a adquirir novas práticas e não fique restrito a modos únicos e tradicionais de ensino. Nesse sentido, para incluir de fato, o professor deve buscar desenvolver metodologias dinâmicas, diversificadas e flexíveis e as tecnologias podem ser um caminho possível para agregar práticas criativas e atrativas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

Quando o professor usa a tecnologia ao seu favor para aprender, se torna uma valiosa estratégia, já que o seu uso possibilita construir diálogos, favorece a reflexão, a autonomia, o pensamento crítico, o raciocínio, além de possibilitar trocas de experiências entre os professores. Assim, as tecnologias, quando bem estruturadas, podem influenciar positivamente na qualidade das aulas ministradas, elaboração das avaliações e atividades, auxiliando-os em seu fazer pedagógico.

Tendo em vista a necessidade de encontrar novas metodologias para desenvolver os estudantes com TEA, é imprescindível o professor utilizar a tecnologia como aliada desse processo. Entendendo que não está disponível nenhuma fórmula mágica, manual ou soluções instantâneas, mas sim possibilidades de os professores mesmos desenvolverem meios, métodos e uma didática inclusiva de forma colaborativa (Dias, 2021).

De acordo com os autores Aragão, Bottentuit Junior e Zaqueu (2019, p. 47-48):

No que se refere à interação social, linguagem e comunicação, compreende-se que sejam feitas intervenções pedagógicas com as crianças com TEA, desenvolvendo e respeitando suas limitações, buscando metodologias inovadoras capazes de auxiliar com motivação a aprendizagem destas crianças. As propostas pedagógicas de ensino para crianças autistas variam conforme sua necessidade. Entendemos ser necessário desenvolver metodologias apropriadas e variadas dentro dos níveis que apresentam dentro do espectro. [...] Assim, as ferramentas tecnológicas móveis, como o Tablet e o Smartphone, podem ser utilizadas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem em prol do desenvolvimento destas crianças com TEA.

Desta forma, é importante conectar os profissionais da área da educação para dicas e ferramentas que construirão um repertório de ações inclusivas no espaço escolar, superando assim uma das barreiras de acessibilidade comentadas por Romeu Sassaki (1998; 2002), pesquisador atuante ao lado das pessoas com deficiência na luta pela garantia da inclusão, a metodológica, que são justamente impedimentos nos métodos pedagógicos de ensino e nas técnicas de estudos.

Quantas vezes os professores não se questionam: Como minha sala de aula pode ser inclusiva? Como eu posso fazer um plano educacional individualizado com um currículo de atividades funcionais? É preciso adaptar materiais e conteúdo? É responsabilidade minha enquanto professor do ensino regular ou professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Quando teremos formações para nos ajudar a atuar na prática com os estudantes com diferentes deficiências? Essas são algumas questões que permeiam o fazer pedagógico docente na Educação Básica.

Há exemplos de que é plausível os educadores trabalhem nesse processo de superação das barreiras de acessibilidade metodológicas. A autora Ana Dias, em seu *ebook* intitulado “Educação Inclusiva: superando as barreiras de acessibilidade metodológica” publicado em 2021. Coloca para nos inspirar, três relatos de experiência disponíveis no site Diversa – Educação inclusiva na prática.

No qual irei colocar a figura abaixo como recorte de um relato de experiência:

Quadro 10 – Relato de experiência

RELATO DE EXPERIÊNCIA 1: Educadores do ensino médio flexibilizam atividades para tornar aulas acessíveis.
ANO: 2018

Além de outras estratégias pedagógicas, intérprete e professores ensinam Libras a todos os estudantes da turma para eliminar barreiras comunicacionais.

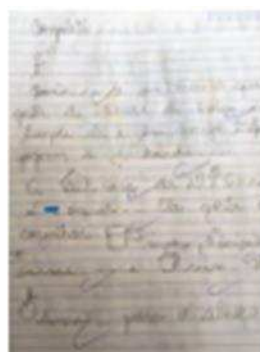
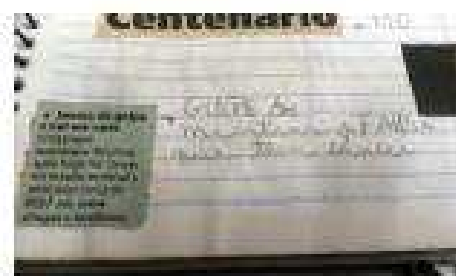
Conheci Guilherme em seu 2º ano do ensino médio, quando comecei a atuar como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Escola Estadual Orosimbo Maia, em Campinas (SP). Nas primeiras semanas, em conversa com outros professores, soube que o estudante, que possui deficiência auditiva, não tinha participação ativa nas aulas. Procurei me informar sobre como ele se expressava e soube que, no ano anterior, não houve um trabalho focado no desenvolvimento de sua autonomia e que o aluno passou por dificuldades de relacionamento com os demais colegas de classe.

Após tantos meses sem apostas em seu potencial, o estudante foi deixado para trás. Era preciso reverter essa situação. Então, junto com outros professores que abraçaram a iniciativa, começamos a criar atividades para tornar a escola inclusiva, tanto em termos de participação quanto em aprendizagem de todos os estudantes.

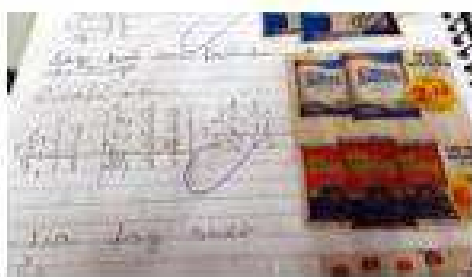
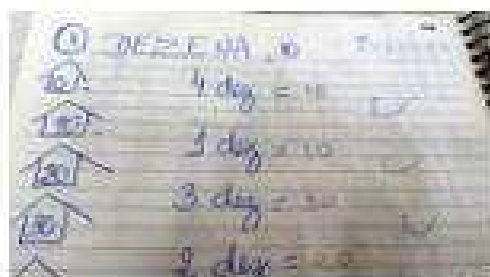
CRIANDO ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

Primeiro, procurei identificar o que o aluno já sabia por meio de ditado em Libras. Guilherme tinha um bom repertório na língua de sinais, conhecia muitas palavras em português escrito, mas tinha dificuldades para criar frases curtas. Já em matemática, ele mostrou conhecer os números, mas não fez as operações básicas por não compreender as noções de unidade, dezena e centena.

Criamos, então, atividades para ampliar o vocabulário nas duas línguas e para desenvolver a escrita em língua portuguesa. A partir dos temas das aulas, eu apresentava novos sinais em Libras e ele fazia exercícios de construção de frases. Usamos imagens e recursos visuais nas atividades para torna-las mais significativas para o estudante.



Em matemática, fizemos atividades de soma, subtração, multiplicação e divisão também com recursos que faziam sentido para o aluno.



Essas atividades aconteceram nas aulas regulares das duas disciplinas. Em poucos meses, o jovem começou a produzir textos curtos em língua portuguesa e a efetuar operações [...].

Fonte: Ana Dias (2021).

No site diversa.org.br contém mais de 350 relatos sobre as possibilidades de atividades e ações inclusivas. A exposição desse exemplo no contexto do uso da tecnologia, justamente se dá para exemplificar que o trabalho com a criatividade para a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, é um indicativo de pesquisas, estudos e atitudes iniciais do docente, e isto irá colaborar no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas. A partir de ideias e inspirações vistas nas tecnologias, como os aplicativos, os professores podem trazer para sua realidade de sala de aula, a partir das necessidades específicas dos seus estudantes.

Para que as aulas sejam inclusivas, e todos os estudantes participem, é necessário partir do princípio que todas as pessoas possuem potencialidades e que elas aprendem. De tal modo, quando as aulas, atividades, avaliações são planejadas devem ter adequações para favorecer a participação dos estudantes com deficiência, o que consequentemente irá beneficiar os estudantes sem deficiência.

Como visto anteriormente em outro capítulo, há uma variedade de deficiências. Dessa forma, quando se tem estudantes com deficiência em uma turma, é imprescindível que a

comunidade escolar, principalmente os professores, tanto de sala de aula regular, quanto professores do Atendimento Educacional Especializado escutam a família e o estudante com deficiência (quando for possível), com o intuito de conhecer seu contexto e sua complexidade enquanto pessoa, e não exclusivamente querer apenas o laudo médico. É o que reforça a autora Dias (2021):

Há documentos que auxiliam os professores na compreensão sobre a complexidade da deficiência dos estudantes que acompanham, dentre esses documentos podemos elencar: laudo médico; relatórios de outros profissionais da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais; Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do ano ou escola anterior; avaliações de professores anteriores; dentre outros.

Nessa linha, os estudantes com TEA não são um grupo homogêneo. Isso impõe que toda a prática docente deve ser baseada em uma pesquisa do sujeito, com enfoque na sua história biológica, familiar e social, utilizando os instrumentos teóricos e práticos, onde a observação e escuta são bússola na condução de todo esse processo. E isso requer uma ação planejada. Cunha (2010, p. 52) é feliz em enfatizar: “educadores não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios.”

Existem diversos fatores que poderão colaborar na inclusão exitosa de estudantes com TEA, como por exemplo um currículo com atividades funcionais, sabendo que o que é mais importante aprender naquele momento deverá ser privilegiado, o que justifica as adequações curriculares, a partir do currículo inclusivo.

É importante esclarecer que o currículo inclusivo, é aquele que garante a todos os estudantes acesso a ações pedagógicas comum com níveis diversificados e que propicie o desenvolvimento pleno de todos. De acordo com Minetto (2008):

Adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovem aprendizagem do aluno [...]. São medidas que convertem o currículo num instrumento útil para responder à inevitável diversidade que apresentam os alunos quanto aos seus interesses e ritmos de aprendizagem.

É imprescindível que o estudante seja respeitado tanto na maneira de aprender como no ritmo para a realização das avaliações, atividades etc. Assim como, entender que a adaptação dos conteúdos didáticos mantém a integridade do conteúdo no currículo, mas pode apresentá-lo em um formato diferente tendo como base suas necessidades e habilidades individuais.

Portanto, o que se discute nessa relação professor e tecnologia, é a utilização dos meios tecnológicos como apoio pedagógico na sua prática docente. O campo que une educação

e tecnologia concebe um novo espaço teórico capaz de basear práticas pedagógicas para a formação de indivíduos. E a concepção desse campo é uma tarefa complexa que pressupõe do professor o reconhecimento das novas tecnologias como outro lugar de saber que também influencia o processo de formação. Assim, é possível verificar as particularidades e características dessas tecnologias para adaptá-las nas estratégias das aulas, construindo, desse modo, uma proposta multidisciplinar no ensino-aprendizagem, na medida em que integra uma diversidade de atividades, linguagens, textos e áreas do conhecimento que dialogam em constante interação.

5 VIVÊNCIAS DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO IEMA (A EMPÍRIA): aproximações com o campo de pesquisa



Fonte: Governo do Maranhão/ SEDUC (2019; 2020).

A Carta Fundacional do IEMA, Resolução CONSUP N° 92/2018, estabelece como missão “promover educação profissional, científica e tecnológica, de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade, de maneira autônoma, solidária e competente” e visão “ser referência, até 2027, em educação profissional, científica e tecnológica no Estado do Maranhão”. O propósito do IEMA é contribuir para que nossos estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação no mundo. Cooperação, Inclusão, Inovação, Qualidade, Transparência e Confiança são nossos valores.

Diretrizes Operacionais do IEMA (2023).

A realização da modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio está em curso em vários Estados, no Maranhão através do IEMA desde 2015. Para realização da investigação empírica é necessário, inicialmente, conhecer o histórico, características organizacionais, objetivos, metas e valores do Instituto, elementos que funcionam como guia para os profissionais que atuam nesse espaço e que auxiliam na compreensão de como a escola trabalha a Educação Especial e Inclusiva. Para isso, dividimos esta seção em 3 partes, a primeira dedicada ao modelo institucional, a segunda aos primeiros apontamentos sobre o IEMA Pleno São Luís – Centro, alvo da pesquisa e terceira aos resultados, análises e discussões.

5.1 Um olhar para o IEMA: histórico, modelo institucional e AEE

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado no dia 02 de janeiro de 2015. Inicialmente, era conhecido como Universidade Virtual do Maranhão – UNIVIMA, criada pela Lei nº 7934 de 14 de julho de 2003. A UNIVIMA era uma universidade virtual/ modalidade à distância,

[...] destinada ao ensino superior, pesquisa e extensão na modalidade de educação à distância, dotada de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa, disciplinar, educacional, científica e financeira, vinculada à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico. (Maranhão, 2003).

A Universidade foi convertida em IEMA pela Medida Provisória nº 184, de 02 de janeiro de 2015, mantendo-se como uma autarquia maranhense. A MP, posteriormente transformada na Lei nº 10.213, de 9 de março de 2015, transferiu para o IEMA todos os bens, direitos e obrigações da UNIVIMA.

O IEMA foi criado com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio em tempo integral. Logo após o lançamento do Instituto, foi divulgado o Regimento Geral no ano de 2016, com o objetivo de fornecer material necessário para completar e normatizar o funcionamento, o documento contém 111 artigos que tratam dos planos administrativos, didático-pedagógico e disciplinar. A Lei n. 10.385, de 21 de dezembro de 2015, que instituiu o IEMA traz as seguintes informações.

Art. 2º O IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas

as modalidades, sendo-lhe asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho (Maranhão, 2015a, p.1).

A referida Lei ainda destaca no art. 2 que o IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. E ainda no § 1º o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido pelo IEMA poderá ter jornada de tempo integral. (Maranhão, 2015a).

É pertinente salientar que a Resolução CONSUP Nº 92/2018, estabelece como missão “promover educação profissional, científica e tecnológica, de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade, de maneira autônoma, solidária e competente” e visão “ser referência, até 2027, em educação profissional, científica e tecnológica no Estado do Maranhão”. O propósito do IEMA é contribuir para que nossos estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação no mundo. (Diretrizes Operacionais do IEMA, 2023). Para Araújo e Matos (2019, p. 4),

O IEMA através do seu Modelo Institucional, leva o aluno a experienciar o conhecimento como ponto de partida, dentro de um contexto com significados para o estudante de maneira que ele perceba a relação entre mundo do trabalho e conhecimento, suas características e a transformação da ciência em força produtiva historicamente, e quais características mais contribuirão para suas escolhas profissionais.

A estrutura organizacional do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA é composta pelos seguintes níveis e órgãos:

I - Administração Superior: a) Conselho Superior; b) Reitoria; II - Assessoramento: a) Gabinete; b) Assessoria de Comunicação Social; c) Assessoria de Relações Institucionais; d) Assessoria Jurídica; e) Ouvidoria; III - Execução Programática: a) Pró-Reitoria de Ensino: 1. Coordenação de Ensino Técnico Profissional de Nível Médio; 2. Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino; 3. Supervisão Pedagógica; 4. Supervisão de Estágio e Trabalho; b) Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Extensão: 1. Coordenação de Pesquisa e Inovação; 2. Coordenação de Ações Profissionais e Tecnológicas; IV - Execução Instrumental: a) Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão: 1. Coordenação Administrativo-Financeiro; 2. Supervisão de Execução Orçamentária e Financeira; 3. Supervisão de Material, Serviços Gerais, Transporte e Patrimônio; 4. Supervisão de Recursos Humanos; b) Comissão Setorial de Licitação; c) Unidades Descentralizadas: 1. Unidades Plenas de Ensino Técnico Profissional; 2. Unidades Vocacionais (Maranhão, 2015a).

Como mencionado no art. 4º da Lei nº 10.385/15, as ações de educação profissional desenvolvidas pelo IEMA são executadas por duas Unidades Descentralizadas: Unidades Plenas de Ensino Técnico Profissional e Unidades Vocacionais. De acordo com as Diretrizes Operacionais de 2023, o IEMA alcançou, de forma significativa, excelentes resultados no período de 2015-2022, chegando a 34 IEMAs Plenos presentes em 29 municípios do Maranhão. No total, até a data indicada, estavam em funcionamento: 34 IEMAS Plenos (ofertam Ensino Médio Técnico de Tempo Integral); 26 IEMAS vocacionais (ofertam cursos profissionalizantes para jovens e adultos) e 02 IEMAs bilíngues (ofertam Ensino Fundamental Bilíngue de Tempo Integral). As unidades plenas oferecem cursos como:

Administração, Agricultura, Agropecuária, Eletromecânica, Equipamentos, Biomédicos, Eventos, Guia de Turismo, Informática Biomédica, Informática para internet, Informática, Logística, Meio Ambiente, Mineração, Eletrotécnica, Portos, Produção de Áudio e Vídeo, Recursos Pesqueiros, Serviços Jurídicos e Zootecnia. (Araújo; Matos, 2020, p. 25).

O modelo Institucional do IEMA, é constituído pelo Modelo de Pertinência, Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão no qual constituem em uma excelente inovação pedagógica que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Parte Diversificada – PD e Base Técnica – BT favorecem o pleno desenvolvimento do estudante.

No que diz respeito ao Modelo de Pertinência, tem como princípios o aperfeiçoamento contínuo, prática baseada em evidência e pesquisa aplicada. O Modelo Pedagógico é constituído por cinco princípios educativos, nos quais estão pautadas e fundamentadas as metodologias de êxito. São elas: protagonismo juvenil, os quatros pilares de educação, pedagogia da presença, princípio de educação interdimensional, competência socioemocional e princípio da inserção transformadora. O IEMA adota a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) como Modelo de Gestão Escolar em seus IEMAs Plenos.

Todas as práticas de gestão escolar, previstas na TGE, devem estar a serviço dos objetivos pedagógicos da escola, garantindo, assim, uma aprendizagem de qualidade a seus estudantes, ou seja, uma formação integral. Na TGE temos como princípios: Ciclo Virtuoso, educação pelo trabalho, comunicação e relevância social. E os conceitos adotados são descentralização, delegação planejada, ciclo de melhoria contínua PDCA (*Plan, Do, Check e Act*), níveis de resultados e parceria.

Pela tríade exposta (Modelo de Pertinência, Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão Escolar), alguns aspectos podem ser destacados, como: o interesse pelo estudo das

demandas sociais; a valorização do desenvolvimento da autonomia discente e das suas competências, buscando um melhor desempenho dentro das suas potencialidades; a preocupação com uma educação transformadora; a consciência da importância de todos os envolvidos com o compromisso da educação: gestão pública, escola, alunos, comunidade e outros; a relevância dada uma boa comunicação entre a equipe escolar e a atenção dada a aplicação dos recursos disponíveis.

O IEMA publica periodicamente o PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional. O documento serve como referência para orientação das práticas educacionais a partir dos objetivos institucionais. Segundo o documento, o IEMA deve ser pautado em 7 valores fundamentais: cooperação, inclusão, inovação, qualidade, transparência, confiança e sustentabilidade (PDI/IEMA, 2023). A estrutura organizacional geral do IEMA é formada pela Administração Superior (Diretoria-Geral), pela Execução Programática (Diretoria-Adjunta Pedagógica – DAP), pela Execução Instrumental (Diretoria-Adjunta Administrativo-Financeira – DAAF) e pelas Unidades Descentralizadas (IEMAS Plenos, Vocacionais Integrados, Vocacionais e Bilíngues) (PDI/IEMA, 2023).

A Coordenação de Inclusão e Diversidade, que além da educação especial, abrange diversidade de gênero, raça, etnia, religião, política, faz parte da Supervisão Pedagógica – SUPED, um dos eixos de responsabilidade da Diretoria-Adjunta Pedagógica – DAP. É o setor que “[...] tem como principais objetivos assegurar maneiras de inclusão, de modo que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de qualidade, superação de obstáculos, valorização e envolvimento na mesma proporção” (PDI/IEMA, 2023, p. 54). É o setor cujas atribuições são:

- ✓ Realizar o levantamento dos estudantes com deficiência, suspeita de deficiência e transtorno específico da aprendizagem;
- ✓ Participar do processo seletivo do programa “Bolsa-Formação” para seleção de
- ✓ Profissionais habilitados para atuar na Educação Especial;
- ✓ Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais
- ✓ Profissionais para inclusão escolar;
- ✓ Acompanhar o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I/Tipo II;
- ✓ Firmar parcerias com Institutos, Centros e Núcleos de Educação Especial;
- ✓ Elaborar instrumentos específicos para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Elaborar projetos acerca da Educação Especial/Inclusiva;
- ✓ Acompanhar e orientar às famílias do estudante público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Contribuir na elaboração do edital de matrícula dos estudantes;
- ✓ Promover formações continuadas aos docentes, bem como ciclo de palestras e/ou debates aos discentes sobre temáticas que reforcem o respeito à diversidade étnica, de gênero, religiosa e política;
- ✓ Identificar e combater casos de misoginia e discriminação de qualquer tipo dentro do IEMA;

- ✓ Realizar reunião de alinhamento com Gestão Pedagógica;
- ✓ Participar do Ciclo de Acompanhamento Formativo (PDI/IEMA, 2023, p. 54-55).

Para realizar essas ações a Coordenação de Educação Especial e Educação Inclusiva do IEMA, visa assegurar maneiras de inclusão de modo que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de qualidade. De acordo com as Diretrizes Operacionais de 2023, existem profissionais que atuam na equipe da Educação Especial do IEMA:

Os profissionais do IEMA, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades locais de cada IP, são: I. Professor da Sala de Recursos Multifuncionais; II. Professor Auxiliar da Sala Regular do Atendimento Educacional Especializado (AEE); III. Tradutor/ Intérprete de Libras; IV. Profissional Guia-Intérprete. (Diretrizes Operacionais do IEMA, 2023, p. 35).

É importante salientar que o papel do professor do ensino regular é ter a responsabilidade de elaborar seu planejamento pedagógico (aulas expositivas, avaliações, atividades) de forma colaborativa, com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Por isso, as funções desses profissionais não devem ser confundidas. No espaço escolar cada um deles desempenha funções particulares que, dentro das suas especificidades, convergem para a melhoria da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, quanto aos profissionais do AEE, o professor da Sala de Recursos Multifuncional é responsável por realizar ações que estimulem as atividades da vida diária, a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem e seus códigos, Braille e Libras, entre outros. No Instituto se tem também a colaboração do professor(a) Auxiliar da Sala Regular do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é responsável por realizar o acompanhamento do estudante com deficiência de maior comprometimento na sala de aula regular. Além disto, tem o Tradutor/ Intérprete de Libras, o guia-intérprete.

5.2 IEMA Pleno São Luís – Centro: primeiras aproximações

O IEMA Pleno São Luís Centro fica localizado na Rua Oswaldo Cruz, S/N, no Centro de São Luís – MA, no antigo prédio do Colégio Marista. A escola oferece os Cursos Técnicos em: “[...] Eventos, Informática, Meio Ambiente, Produção de Áudio e Vídeo e Serviços Jurídicos”. (Araújo; Matos, 2019, p. 9). Quanto a infraestrutura, “[...] a escola conta com salas de aula amplas e climatizadas, biblioteca, refeitório, seis laboratórios que atendem às práticas das disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia e Informática.

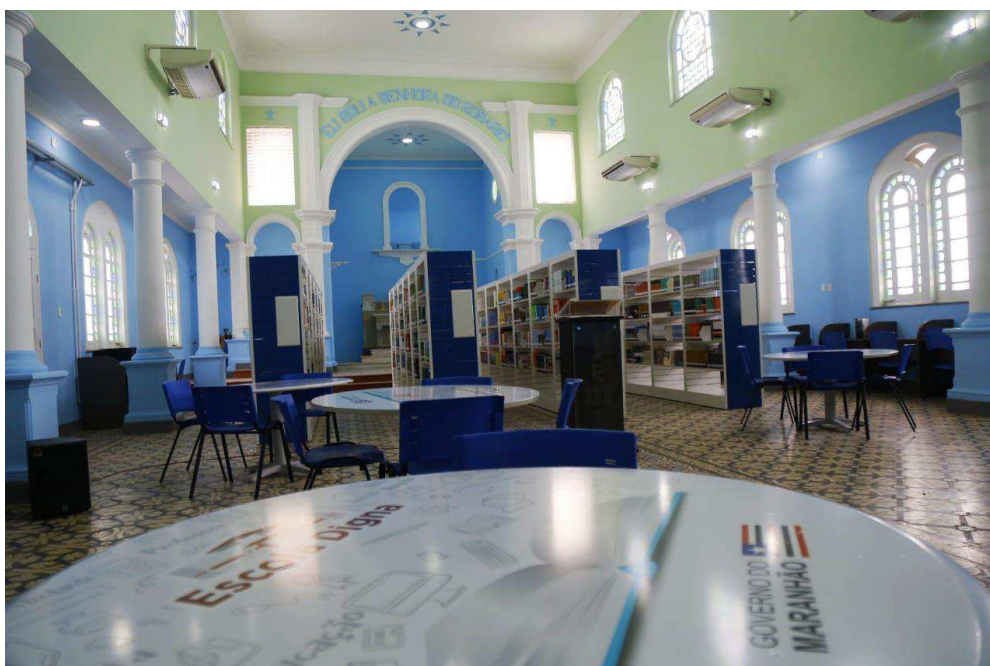
Complementando a ambiência da escola, possui auditório, área de vivência, quadra poliesportiva coberta, ginásio e piscina” (SEATI, 2020).

Figura 7 – Fachada do IEMA Pleno São Luís – Centro



Fonte: Governo do Maranhão/ SEDUC (2019; 2020).

Figura 8 – Biblioteca do IEMA Pleno São Luís – Centro



Fonte: Governo do Maranhão/ SEDUC (2019; 2020).

Figura 9 – Piscina do IEMA Pleno São Luís – Centro



Fonte: Governo do Maranhão/ SEDUC (2019; 2020).

Todos os IEMAS Plenos têm em comum a oferta do Ensino Médio Técnico de Tempo Integral em uma organização interna que deve ser composta por um Conselho Escolar,

[...] um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo do IEMA Pleno em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais do IEMA, observando a Constituição, a LDB, o ECA, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Comum dos IEMAs Plenos, para o cumprimento da função social e específica do IEMA Pleno. (PDI/IEMA, 2023, p. 70).

O Conselho Escolar deve ser formado por profissionais docentes, equipe pedagógica, técnico-administrativa, pela comunidade, estudantes, pais ou responsáveis, organizações da sociedade civil e movimentos sociais organizados da comunidade. O incentivo a participação da comunidade e da família, bem como o espaço para que os alunos manifestem suas opiniões é fundamental para a avaliação da dinâmica escolar e para a criação de alternativas que melhorem, progressivamente, os serviços oferecidos pela escola.

Em linhas gerais, a estrutura dos IEMAS Plenos segue o quadro apresentado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional:

Quadro 11 – Estrutura organizacional dos IEMAs Plenos

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL IEMAS PLENOS		
EQUIPE GESTORA	EQUIPE PEDAGÓGICA	EQUIPE DE APOIO
Gestor-Geral	Equipe de Professores	Bibliotecário
Gestor Administrativo-Financeiro	Professores Coordenadores de Área	Coordenador de Pátio
Gestor Pedagógico	Professores Coordenadores de Curso Técnico	Técnico-administrativo
Secretário Escolar	Professores Coordenadores do Núcleo de Integração Estágio-Trabalho	Auxiliar de Serviços Gerais
	Professores Coordenadores do Núcleo de Pesquisa e Olimpíadas do Conhecimento - NPOC Professor Coordenador do FABLAB(Laboratório Fábrica)	Técnico em Tecnologia da Informação

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, IEMA (2023, p. 108).

Mediante essa estrutura, cada IEMA Pleno possui um conjunto de Cursos Técnicos em que o estudante pode se candidatar pelos editais lançados durante a abertura de matrículas. No Anexo II do edital nº 01/2024 para o exercício do ano de 2024, consta a abertura de vagas no IEMA Pleno São Luís – Centro, para os seguintes cursos:

Quadro 12 – Vagas ofertadas pelo IEMA Pleno: São Luís Centro

IEMA PLENO SÃO LUÍS CENTRO						
CURSO	TURNO	PESSOA COM DEFICIÊNCIA (6%)	AMPLA CONCORRÊNCIA (24%)	ESCOLA PÚBLICA (70%)		TOTAL DE VAGAS
				PPI (57%)	DEMAIS (43%)	
TÉCNICO EM GASTRONOMIA	DIURNO / TEMPO INTEGRAL	02	10	16	12	40
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE		02	10	16	12	40
TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS		02	10	16	12	40
TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO		02	10	16	12	40
TÉCNICO EM MARKETING		02	10	16	12	40
TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS		02	10	16	12	40
TOTAL DE VAGAS		12	60	96	72	240

Fonte: Maranhão (2024, p. 1).

Como pode ser observado, são reservadas 6% das vagas para pessoas com deficiência. No anexo V do documento são listadas as deficiências que fazem parte desse grupo, a partir do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004: deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla. As vagas também abrangem pessoas com mobilidade reduzida, apesar de que esse critério não se enquadre como deficiência. Além dos documentos gerias (certificado ou declaração de conclusão do ensino fundamental, certidão de nascimento, RG, CPF, 2

fotografias 3x4 atualizadas e comprovante de residência), para a matrícula do estudante com deficiência é necessário apresentar:

Laudo Médico emitido nos últimos doze meses, comprovando a natureza da deficiência, atestando a especificidade, grau ou nível da deficiência, em conformidade com as definições da Organização Mundial de Saúde (OMS), observadas na Lei Federal n.º 7853/1989 e pelos Decretos n.º 3.298/1999 e n.º 5.296/2004 [...] (Maranhão, 2022, p. 5).

A Lei n.º 7853/1989 dispõe sobre o apoio e integração social de pessoas portadoras de deficiência. É importante ressaltar que, segundo o estudo de Sassaki (2002a), os termos “pessoa portadora de deficiência” ou “portadora de deficiência” amplamente utilizado entre 1988-1993, não é mais considerado adequado, pois denotava que a deficiência era uma espécie de valor agregado à pessoa.

A partir de 1990 começou a se questionar os termos em uso e as pessoas passaram a preferir serem chamadas de “pessoas com deficiência”, pois elas não portam, não carregam a deficiência, elas têm. Para exemplificar, Sassaki (2002a, p. 16) comenta: “[...] não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente”.

Tendo consciência dessa alteração terminológica, no âmbito educacional, isso está relacionado à inclusão desde a educação precoce e pré-escolar habilitação profissional, a partir de um currículo e diplomação próprios, nas esferas especiais, públicas e privadas. A oferta de Educação especial no sistema público gratuito é obrigatória, sendo assim, o IEMA cumpre a uma demanda social, mas também a um direito garantido por lei desde 1989. Os estudantes com deficiência, além das necessidades específicas, têm direito a outros materiais e recursos compartilhados com outros alunos: material escolar, merenda escolar, bolsa de estudo. (Brasil, 1989).

O decreto n.º 3.298/1999 regulamenta a Lei n.º 7853/1989 e versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. De acordo com o decreto, fica delimitado a responsabilidade de assegurar aos órgãos e ao poder público de assegurar os direitos da pessoa com deficiência.

Art. 2 Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

As diretrizes abordam a inclusão a partir das individualidades de cada pessoa com deficiência, desde a educação infantil (zero ano), e afirmam que o atendimento às necessidades desse público não deve ter cunho assistencialista. Caracteriza a educação especial como “[...] processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (Brasil, 1999).

Apesar de possuírem o direito a educação, garantido por lei, dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019, aplicada pelo IBGE aos moradores brasileiros de 2 anos ou mais, publicada em 2021, constatou que 67,6% das pessoas com deficiência investigadas na faixa etária de 18 anos ou mais não tinham instrução ou só possuíam o ensino fundamental incompleto. Mais que o dobro do percentual de pessoas com a mesma idade, sem deficiência (30,9%). Na mesma faixa etária, apenas 5% das pessoas com deficiência possuíam ensino superior completo. A pesquisa indica que esse resultado pode ser tanto pelas barreiras de acesso ao ensino superior, quanto pela dificuldade de conclusão do ensino médio. (IBGE, 2021).

Em 18 de junho de 2021, o perfil do IEMA Pleno São Luís – Centro no *facebook* publicou um vídeo⁴ com depoimento dos pais de um aluno do primeiro ano do Curso Técnico de Produção de Áudio e Vídeo⁵, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista desde os 5 anos. Os pais descrevem dificuldades encontradas para a educação do filho desde a matrícula, pela carência de profissionais adequados na maioria das escolas por onde passou: “[...] não foi fácil a jornada, antes de passar pelo IEMA, o meu filho passou por várias escolas, e muitos desafios, dificuldades, mas ele ‘tá’ superando a cada dia, cada momento [...]”⁶.

No vídeo os pais agradecem o acolhimento do IEMA ao discente, citando a presença do profissional do AEE e a receptividade de docentes e de outros estudantes. A mãe acrescenta: “Hoje [ele] realiza suas atividades, assiste aula, apresenta trabalho. Estamos muito gratos por essa oportunidade que o nosso filho ‘tá’ tendo de estudar ‘numa’ escola de excelência”⁷.

Portanto, para o desenvolvimento desse estudo e aplicação do PPT, é necessário entender o IEMA Pleno São Luís – Centro, levantando dados sobre a inclusão no Maranhão e a presença de estudantes matriculados com transtorno do espectro autista na escola, seus relatos sobre a vivência cotidiana, visando uma perspectiva qualitativa que pretende avaliar as

⁴ IEMA UP SÃO LUIS. **O IEMA São Luís Centro faz uma homenagem especial em celebração à data**, 2021. 1 vídeo (2:19 min). Publicado pelo *facebook*, perfil: IEMA UP São Luís. Disponível em: <https://www.facebook.com/iemaupsaoluis/videos/977923816343562/>. Acesso em 28 mar. 2023.

⁵ Nomes ocultos para garantir o anonimato nesta pesquisa.

⁶ Trecho transcrito de depoimento em vídeo, narrado pelo pai do aluno.

⁷ Trecho transcrito de depoimento em vídeo, narrado pela mãe do aluno.

condições de permanência desses discentes, identificando elementos que possam compor o produto e contribuir com as tarefas em curso pelos profissionais responsáveis pela formação do aluno e com a disponibilidade de informações provenientes de fontes confiáveis.

5.3 Discursos, análises e repercussões

A proposta desta seção é apresentar a percepção dos professores do ensino regular, professora do Atendimento Educacional Especializado, colegas de turma do estudante com TEA, e os estudantes com autismo, incluso na escola regular. Faz-se a análise dos dados cruzando as informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas utilizadas na pesquisa e as contribuições de pesquisadores da área da Educação Especial e Inclusiva que por meio de seus estudos contribuíram para fundamentar as inferências.

5.3.1 Amostra

Este estudo foi realizado com colaboração de participantes, sendo, 4 (quatro) professores do ensino regular de cada área de conhecimento, a discriminar: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área de Linguagens e suas Tecnologias, área de Base Técnica e área de Ciências da Natureza e Matemática, 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado, 4 (quatro) colegas de turma do estudante com TEA (líderes de turma), 5 (cinco) estudantes com TEA, tendo sido visualizado pela a pesquisadora a comprovação do laudo médico. De acordo com os princípios éticos estabelecidos no TCLE (Apêndice A) a fim de preservar suas identidades, os participantes foram identificados da seguinte forma: Professor Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Professor Linguagens e suas Tecnologias; Professor Ciências da Natureza e Matemática e Professor Base Técnica; bem como Professora Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já os estudantes colegas de turma serão identificados por estudante 1; estudante 2; estudante 3 e estudante 4. Os estudantes com TEA, serão utilizados Donald Gray Triplett⁸, com a numeração de 01 a 05.

A seguir, serão apresentadas as entrevistas realizadas com a Professora do AEE, com os professores das áreas listadas, e a análise do que foi possível identificar sobre as relações com os estudantes com TEA no ambiente escolar, a partir das falas dos entrevistados.

⁸ O nome utilizado para identificar os estudantes, Donald Gray Triplett, é uma homenagem ao primeiro garoto diagnosticado com autismo pelo Dr. Leo Kanner. (Donald...2016).

5.3.1.1 Entrevista semiestruturada aplicada a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IEMA São Luís Centro

O primeiro bloco de entrevista foi com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), feita na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do IEMA Pleno São Luís Centro, no turno matutino. Para iniciar o diálogo, buscamos identificar a formação da docente, com a pergunta: “Qual a sua graduação? Você possui especialização na área da Educação Especial e Educação Inclusiva?”. Em resposta, a professora afirma: *“Eu sou graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Possuo uma especialização em Educação Especial e também tenho uma pós-graduação em Libras, tradução e interpretação” (Professora do AEE).*

Sabendo das ações que o professor do AEE deve desempenhar dentro de cada área que compõe o alunado da SRM, conjecturamos que sua formação precisa instrumentalizá-lo para que dê conta de várias atividades que exigem conhecimento específico. A Resolução n. 4 de 2009 constitui que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (Brasil, 2009a, p. 3). E a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b, p. 17-18) informa:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

O professor do AEE tem atribuições diversas em campos de conhecimento específicos, o que implica que o profissional que ocupa o cargo deve ter formação para desempenhar suas funções, apesar da entrevistada ter a formação inicial em licenciatura e especialização na área da educação especial, a mesma não possui a especialização em Atendimento Educacional Especializado. Podemos inferir com (Rossetto, 2015, p. 106):

Atualmente, o professor para o AEE não tem previsão de formação inicial específica e sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir à formação em AEE. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação

dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva. Nos documentos representativos da educação especial que dispõem sobre a organização do AEE, encontram-se poucas menções acerca da formação que atualizaria esse profissional aos princípios inclusivos. Porém, localizamos tal resposta nas ações apresentadas pelo MEC que demonstraram a centralidade da formação continuada na modalidade da Educação a Distância (EAD). A formação na modalidade da EAD tem sido uma via muito utilizada para a formação continuada de professores, entre os quais também é contemplado o profissional que atua no AEE.

Assim, nota-se que o diálogo precisa ser expandido com pesquisas que abordem sobre a formação continuada de professores para atuarem no AEE, entendendo a importância do desenvolvimento de discussões que contemplem a fragilidade existente nesta modalidade de ensino, bem como campo de trabalho. Nesse sentido, a segunda pergunta foi: “Há quanto tempo você atua como professora do Atendimento Educacional Especializado? Quais são suas atribuições neste cargo?”. A docente respondeu: *“Eu atuo já há dois anos como professora do atendimento. A minha atribuição é conhecer. A primeira coisa que eu tenho que fazer é conhecer o aluno, e faço os atendimentos na sala de recurso. Atribuição da sala de recurso: eu vou primeiro identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. A gente vai tentar eliminar ao máximo as barreiras para a plena participação do aluno e que ele tenha uma autonomia, uma vida lá fora”* (Professora AEE).

Ao longo desta dissertação, especificamente no subitem 2.1 ficou claro que as atividades do AEE na Sala de Recursos Multifuncional são distintas das realizadas em salas de aula do ensino regular, sabendo que são de complementação ou suplementação e que a proposta desse serviço deve se articular, e não substituir, a sala regular. Há diversos documentos que apresentam as atribuições do professor, e percebe-se que as atribuições compreendem várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. A entrevistada apesar de ter dois anos como professora do atendimento, consegue expressar de forma objetiva e clara quais seriam suas atribuições. Reforçando sua resposta, destacamos a resolução n. 4, de 2009, onde traz as atribuições deste profissional:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a, p. 3).

Perguntou-se ainda, por uma perspectiva mais geral: “Quantos estudantes com deficiência são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional? Quantos tem laudo médico?”. A professora respondeu: *“Temos 30 alunos com deficiência que tem laudo” (Professora AEE)*. Um quantitativo expressivo de estudantes com deficiência pode ser percebido no Instituto, comparado a realidade de anos atrás em escolas de ensino regular. Dado que reforça que a educação inclusiva está avançando.

Sobre as matrículas na educação especial na educação básica, Marta Avancini (2024) traz um elemento importante com base no Censo Escolar 2023: os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), correspondem a cerca de 636.202 do total de matriculados. Corroborando com esses dados, as autoras Sotero, Cunha e Garcia (2019) dizem que a presença do público-alvo da educação especial nas classes comuns é uma realidade crescente, para a qual a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva prevê a garantia da oferta de serviços de apoio especializado, voltados para eliminar as barreiras que possam impedir o acesso, a permanência e a aprendizagem do público na escola.

É evidente que o crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular não é suficiente para assegurar a inclusão exitosa que almejamos. Todavia, isso chama a atenção a necessidade de estudantes com deficiência estarem matriculados nos espaços escolares. Compreendendo que são muitos os desafios para garantir o acesso, permanência e uma educação de qualidade para todos. Sassaki (1998, p. 9-17) chama-nos a atenção:

[...] as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representando pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional.

Cientes da importância da atuação da escola nesse processo, e dando continuidade à entrevista no intuito inicial de caracterização desse espaço e público, perguntamos à professora: “Quantos estudantes com Transtorno do Espectro Autista possuem laudo médico? Quantos sem laudo? Qual a série e o curso técnico desses estudantes?”. Como resposta, obtivemos:

“Nós temos hoje cinco alunos com laudo e três alunos sem laudo, que estão já na questão de observação e hipótese. Variam os cursos: Desenvolvimento de Sistema, Curso

Técnico em Áudio e Vídeo, Curso Técnico em Gastronomia. São estudantes da primeira, segunda e terceira série” (Professora do AEE).

O processo para o diagnóstico do autismo ainda é um tema sensível, que deixa as famílias apreensivas e com dúvidas. A entrevistada pontua que três estudantes ainda estão em investigação, o que leva a refletir sobre o poder socioeconômico destas famílias, que reverbera na busca pelo laudo. Além disso, por existir uma variação da manifestação do nível de suporte, a depender do conhecimento profissional da equipe médica que o atenda, o indivíduo pode sofrer com um atraso no diagnóstico, principalmente em casos de autistas de nível 1 de suporte, pessoas que podem ser lidas como tímidas ou com dificuldades sociais comuns por apresentarem os sintomas na forma mais leve.

Esse diagnóstico é fundamental, e quanto mais precoce, melhor, devido à neuroplasticidade. Ela contribui para que as intervenções e estímulos sejam mais eficazes. O diagnóstico também é indispensável para que a família compreenda as características e comportamentos do estudante com TEA, e possam ter seus direitos garantidos, assegurando todo o apoio previsto na legislação, incluindo o acompanhamento na modalidade da Educação Especial.

É o que reforça a Lei nº 12.764/12, onde dispõe no art.3º, inciso III, o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Mas não há uma intervenção singular ou exclusiva, por conta da multiplicidade de fatores e sintomas que aparecem dentro do quadro do transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012). Por essa multiplicidade, questionamos a Professora do AEE sobre a frequência dos estudantes com TEA na Sala de Recursos Multifuncional, bem como sobre os dias e horários de atendimento. A professora do AEE destaca que dos cinco alunos com TEA que já possuem laudo, apenas três estariam frequentando a SRM, mas explica: *“Por enquanto, como os alunos do primeiro ano ainda não estão vindo para a sala de recursos, porque ainda está no processo de anamnese, de conhecimento, nós temos três alunos frequentando a sala” (Professora AEE).* Sua fala também revela como aspectos internos de funcionamento do IEMA São Luís Centro interferem diretamente nesse setor:

“[...] Como o IEMA é uma escola de tempo integral e a gente tem outro tipo de atendimento em relação à sala de recursos, que não funciona no contraturno, precisamos primeiro verificar. Por exemplo, eu verifico o quadro de disciplinas. No momento em que aquele aluno tem dois horários da mesma disciplina, eu procuro retirar ele do segundo horário. Mas eu também posso usar o Estudo Orientado. Eu também retiro no horário de tutoria, quando não tem professor. Quando falta professor, eles vêm para a turma, para cá. E a gente sempre

faz esse tipo de orientação: retira do segundo horário de alguma disciplina que tem dois horários, porque sempre no primeiro horário é a aula, e no segundo horário os professores fazem atividade. Então aquele segundo horário eu acho bem mais flexível, você retirar o aluno. E o horário do estudo orientado... tutoria” (Professora AEE).

Neste cenário, buscou-se compreender como os sistemas educacionais inclusivos garantem os direitos dos estudantes com deficiência. No contexto das políticas públicas para o processo inclusivo da escola ter mais efetividade, se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com estrutura para o atendimento às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e deixa claro que o atendimento deve acontecer no contraturno da matrícula do ensino regular do estudante:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) funcionam na própria escola ou em uma escola mais próxima, com o objetivo de promover a inclusão, complementar ou suplementar a aprendizagem. É importante salientar que a organização do AEE, atende os desafios e especificidades de cada indivíduo. Não pode substituir o tempo nem o espaço do currículo escolar. Portanto, sabendo que a escola pesquisada faz parte da educação integral, buscou-se na legislação orientações sobre como deve ser essa oferta do AEE, tendo em vista que a jornada de atividades escolares chega a nove horários de aula.

As autoras Sotero, Cunha e Garcia (2019, p. 245) destacam a Nota Técnica nº 62/2014 do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPPEE), publicada em 10 de setembro de 2014, que compreende:

No que tange às escolas que ofertam educação em tempo integral, cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes.

Fica evidente que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos dos adolescentes, independente da modalidade de ensino, cabendo a instituição definir as formas de participação dos estudantes. Contudo, há ainda uma lacuna no âmbito das orientações legais, sobre como deve ser organizado e ofertado esse atendimento.

No IEMA, as Diretrizes Operacionais trazem como sugestão de acompanhamento: “o estudante público-alvo da educação especial deverá ser deslocado para obter o AEE em dois horários (TAM/ Estudo Orientado)” (Diretrizes Operacionais, 2023). Logo, a professora do AEE cumpre o previsto pelas diretrizes, mas se mantém atenta a outros horários livres que também possam ser aproveitados para o atendimento sem interferir nos horários de aula dos discentes. Para entender um pouco mais da percepção da Professora do AEE sobre o desempenho dos alunos, perguntamos: “Você, enquanto professora do AEE, percebe a adaptação do(s) estudante(s) com TEA na escola?”. A docente respondeu:

“No primeiro momento, não. Eles têm aquele impacto, lógico. Eles vêm de uma escola que é regular e chegam numa escola em tempo integral. Eles pegam aquele impacto. Aí no primeiro momento eles ficam com aquele medo, aquele receio, mas com o passar do tempo eles conseguem se adaptar muito bem à escola. E é uma das coisas assim que a gente fica muito feliz em saber quando a gente chama os pais para conversar e para fazer anamnese, em que os pais dizem assim: ‘olha, o meu filho ama vir para a escola’, pela adaptação. Isso... dá aquela motivação, é porque ele está aqui, ele está sendo acolhido pelos colegas. Ele está sendo acolhido pelos professores, pelas professoras da sala de recursos, pelas professoras auxiliares. Então, no primeiro momento é lógico que ele vai... [ter um impacto]”, todos os alunos têm. Imagina um aluno que vai mudar totalmente sua rotina, mas aí depois eles conseguem se adaptar sim” (Professora AEE).

Para que a inclusão dos estudantes com TEA seja exitosa, é de extrema importância um trabalho colaborativo entre todos da comunidade escolar, tendo como objetivo um ambiente acolhedor e inclusivo, e isso inclui diminuir as barreiras atitudinais de todos, promover mudanças arquitetônicas da escola, bem como o fazer pedagógico dos professores. Entendendo que cada indivíduo com autismo possui suas individualidades, necessidades e potencialidades, infere-se que é necessário conhecê-las a fim de proporcionar a adaptação ideal e funcional para cada uma. É o que reforça as autoras Silva e Sousa (2022, p. 225) “o processo de adaptação da pessoa com TEA no ensino regular é extenso e envolve diversos fatores, que incluem os professores, a gestão escolar, os serviços de apoio e a própria colaboração familiar”.

⁹ Interpolação nossa, apenas para fechar o sentido da frase que ficou em aberto na fala da docente, mas que foi possível entender durante a entrevista.

Sabendo que o TEA é um transtorno que traz prejuízos na socialização, comportamento e comunicação, para além disso algumas características são bem marcantes, como a tendência ao isolamento, a resistência a mudanças, e isso implica em desafios no ambiente escola, o que foi comprovado pela fala da entrevistada, que pontua o impacto que os estudantes com autismo sentem ao estarem em uma rotina nova na escola de tempo integral. Apesar disto, com o acolhimento de todos da instituição os estudantes conseguem se adaptar, e suas famílias se sentem acolhidas também.

Segundo as autoras Gonçalves e Torres (2021, p.26):

Os desafios escolares são inúmeros e provocam, muitas vezes, inseguranças e medos. Tais situações podem ser potencializadas em um indivíduo atípico, reverberando em todo seu ambiente familiar dúvidas e incertezas. Quando o indivíduo se sente pertencente e sua família percebe o acolhimento, o ambiente de aprendizagem torna-se seguro, proporcionando o desenvolvimento integral do estudante. A escola que recebe alunos atípicos e suas famílias, deve sempre promover o diálogo, integração e acolhimento.

Por essas afirmações, perguntamos à Professora do AEE: “O estudante faz uso do Currículo Inclusivo, tendo acesso quando necessário as adequações curriculares nas aulas, atividades e avaliações? De que forma?”. Sobre o tema, ela citou a formação e a adaptação em uma perspectiva mais ampla:

“Olha... na verdade, a gente faz uma formação de conscientização dos professores. A gente conversa com os professores, tenta uma forma de conscientizar e orientar enquanto adaptação curricular. Adaptação das provas, adaptação de aulas. É assim: hoje em dia aqui no IEMA - São Luís Centro, temos um quadro grandíssimo de professores e eu posso dizer assim, na íntegra, que 90% dos professores já conseguem fazer essa adaptação curricular. Adaptação de provas, adaptação de atividades. A gente já tem momentos em que colocamos até acolhimentos silenciosos, pela questão da sensibilidade auditiva de alguns alunos que não aguentam balões, não aguentam gritos, não aguentam palmas. Então tudo isso a gente coloca aqui na escola” (Professora AEE).

Contudo, ao questionarmos sobre o uso e a forma da adequação nas avaliações para os estudantes com TEA, a professora indica não existir uma adesão de uma parte significativa dos docentes: *“Alguns professores, não todos, não a maioria” (Professora AEE)*. Sobre a forma da adequação: *“[...] A prova deles, que é diferente dos outros alunos, eles fazem provas mais diretas, provas com figuras, provas que chamam mais atenção” (Professora AEE)*. Ela também nos informou que quem faz as adaptações são os professores das respectivas disciplinas, com a

sua orientação, quando necessária. Expondo um pouco da relação entre os professores do ensino regular, da base técnica e os do AEE na unidade:

“Os professores. Porque eles que são formados nas suas áreas. A única coisa que eu faço quando eles estão em dúvida é orientar quanto a prova. Ai às vezes eles me mandam e falam assim: ‘professora, eu não estou conseguindo fazer essa prova adaptada. A senhora pode me orientar?’. E aí eu mando feedback para eles. Eu digo: ‘ó, troca essa questão, faz assim bota direta, bota a figura’. E aí a gente tem essa troca” (Professora AEE).

Para ampliar a noção sobre essa comunicação, perguntamos: “Essas orientações que você fornece aos professores do ensino regular são feitas aqui na escola ou pelo *Whatsapp*? Como é que é essa rotina de orientação aos professores?”. Ela respondeu:

“Formações. Principalmente na época da Jornada Pedagógica. PLA Coletivo, a gente traz alguém que possa estar falando sobre a questão de recursos pedagógicos, até recursos de baixa tecnologia. A gente pode usar até aquilo que a gente tem em casa, nas mãos. Mas essa questão das provas, da orientação das provas, eles me mandam por WhatsApp, eu abro no computador, sento na minha sala, às vezes. [...] Mas tem alguns que chegam aqui, sentam do meu lado e querem saber como é que a gente faz” (Professora AEE).

Segundo Coll (2000) entende-se por currículo um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequada e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Ainda na perspectiva de currículo do autor, este proporciona informações concretas do que, como e quando ensinar, e como avaliar.

A concepção de currículo inclui vários aspectos, desde os básicos que envolvem os fundamentos e sócio-políticos da educação até os marcos teóricos e referências técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Portanto, a escola inclusiva requer uma dinamicidade que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos estudantes. Como destaca Minetto (2008, p. 32) uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-estudante), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuam para a formação de uma identidade individual e social.

O MEC define como adaptações curriculares “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos” (Valle; Maia, 2010, p. 23).

Com isso, as adequações curriculares formam possibilidades educacionais de atuar frente as especificidades de cada estudante. Não é um novo currículo, mais um currículo

dinâmico, passível de ampliação, flexibilização, que proporcione aprendizagem significativa, para que os estudantes possam participar efetivamente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultado favoráveis. Cunha (2015) reforça que não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar autonomia.

Corroborando com esse pensamento a autora Silva (2020, p. 86-87) diz que:

No contexto inclusivo, a escola é um local de livre acesso e diversificado para todos os estudantes, para que eles possam expressar suas individualidades e diferenças. O professor deverá estar atento a essa diversidade, respeitando as potencialidades, os ritmos e formas de aprender em conjunto com seus pares, gestores e coordenadores. Será preciso também levar em conta as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamental dos estudantes. Esse currículo proposto nas unidades escolares, concebido como um conjunto de habilidades acadêmicas, de informações ou conteúdo que os professores utilizam para ministrar as aulas por meio de livros didáticos e outras atividades, muitas vezes, não atende ao estilo de aprendizagem de todos os estudantes. Sendo assim, o currículo formal pode ser flexível por meio de adequações curriculares.

A entrevistada comenta sobre a falta de adesão de alguns professores a necessidade de adequar o currículo, bem como enfatiza que eles devem ser responsáveis por adequações nas avaliações, atividades etc., por dominarem o conteúdo de suas disciplinas. E isso nos remete ao trabalho colaborativo que os professores do ensino regular e AEE devem buscar como estratégia, uma rede de recurso para planejar e elaborar estratégias de ensino para os estudantes com TEA. Na visão de Silva (2020) o compartilhamento do trabalho educativo acontece sem hierarquias, já que a responsabilidade do planejamento, das intervenções, das avaliações e do planejamento são dos professores envolvidos. Todos participam, embora cada um no seu formato, levando em conta o ambiente de atuação. Sendo assim, perguntamos a professora: “Você enquanto professora do AEE consegue ter um bom diálogo com os professores do ensino regular para o planejamento didático-pedagógico do estudante?”. Segundo ela: *“Alguns. Não todos, não todos. Tem uns que são bem arredios enquanto a mudança da adaptação de didática, mudar sua didática. Tem uns que dizem assim: ‘Ai, eu estou [há] 30 anos, tu chegou agora, tu quer mudar minha didática?’. Então tem muitos que fazem isso ainda”* (Professora AEE).

O professor do atendimento educacional especializado é um dos corresponsáveis pela atuação colaborativa no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, a sua função é complementar ou suplementar o currículo, empregando procedimentos diferentes de uma sala de aula. As funções (professor ensino regular e AEE) devem se completar para que haja o desenvolvimento dos estudantes, ambos devem se responsabilizar e compartilhar do

planejamento. E para que isso ocorra se tem a necessidade de uma abertura de oportunidade para que os professores possam interagir de forma acolhedora e respeitosa.

Essa ideia encontra escopo nas palavras de Araújo, Alves, Pinto e Bezerra (2019, p. 450):

As políticas de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, é muito mais que isso, tendo em vista, que representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas fragilidades. Frente a isso, constata-se a necessidade de construir em cada profissional da comunidade escolar, um novo olhar sobre os sujeitos, rompendo com a visão de que a deficiência é o fim e passando a enxergar estes alunos pelas suas potencialidades. A esses profissionais cabe ainda a função de buscar estratégias que despertem e desenvolvam competências, propondo conteúdos compatíveis com as experiências vividas pelos discentes para que atribuam significados ao que é repassado, objetivando participação ativa e interativa entre os pares. O trabalho de parceria entre os professores da sala comum e da sala de recurso multifuncional-AEE deve estar em constante sintonia, para que os objetivos traçados sejam alcançados, de forma que o trabalho seja interdisciplinar e colaborativo. Essa interlocução garante o estabelecimento de metas palpáveis e reais, no que se refere ao desenvolvimento, como também possibilita avaliar o educando com deficiência de acordo com suas conquistas.

Para entender como essa parceria funciona no IEMA Pleno São Luís Centro, precisamos perguntar um pouco mais sobre as interações sociais entre os discentes com TEA laudados e os profissionais que o acompanham, e entre os estudantes e seus pares, resultando na questão: “Como é o relacionamento do estudante com as outras pessoas? Como é o relacionamento com os seus pares?”. De acordo com a professora,

“Depende do nível de suporte do aluno. Por exemplo, a gente tem alunos que para eles terem sociabilidade, precisamos estar incentivando e motivando. Tem outros que não, que eles chegam, te abraçam, se colocam para fazer atividade, vão com tudo sozinhos, mas outros precisam de motivos de estar motivando...” (Professora AEE). Especificamente sobre o relacionamento dos cinco estudantes que possuem laudo com os colegas de turma, ela respondeu: *“Como eu falei, alguns são bons, tem um bom relacionamento, outros precisam desse incentivo para estar fazendo amizade, para estar fazendo trabalho em grupo. Às vezes o professor me procura: ‘Professora, é o aluno... a aluna tal, ficou sem grupo porque ela não se colocou para fazer’. Então eu vou lá, vejo qual o grupo que aceita também, outros não querem, e outros querem...”* (Professora AEE).

Visto que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é exposto como um transtorno do neurodesenvolvimento, que atinge principalmente a questão comportamental, com dano marcante no trio: socialização, comunicação e comportamento, logo, a depender do nível de

suporte, o estudante pode apresentar um déficit acentuado na comunicação social e interação social. Segundo as autoras Souza e Lira (2024) o autismo é considerado um espectro, o que significa que os sintomas e a gravidade do transtorno podem variar amplamente de uma pessoa para outra. É o que aparece na Lei Berenice Piana de 2012 (Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012), alguns dos sintomas que confirmam o diagnóstico são: deficiência na comunicação verbal e não-verbal; dificuldades para manter relações sociais de acordo com seu nível de desenvolvimento; ausência de reciprocidade social etc.

Sendo assim, a escola se constitui como uma oportunidade para pessoas com autismo descobrirem e aprimorarem suas habilidades e potencialidades, e isso inclui as habilidades sociais. Um ponto observado na narrativa da professora é que em sua maioria os estudantes com TEA do Instituto precisam ser incentivados e motivados a sociabilidade, o que depende das suas características individuais e níveis de suporte. Logo, o espaço escolar deve ser um espaço acolhedor, nessa perspectiva Dias (2008) diz que a escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir. Assim, deve-se buscar estratégias respeitando a diversidade dos estudantes com TEA, que os coloque a transformar as dificuldades em socializar e interagir como algo prazeroso e respeitoso dentro dos seus limites.

Mas como a teoria se aplica na prática? Quais melhorias seriam necessárias no caso da escola investigada? Para responder às dúvidas, perguntamos a entrevistada: “Você conhece a proposta da Educação Especial e Inclusiva do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA? O que você aprova ou desaprova nessa proposta?”, que nos informou: *“Tenho, mas eu sempre digo que é engraçado. A gente lê as literaturas, mas é diferente. Na prática é diferente, a gente coloca na prática, é uma outra coisa, outra realidade” (Professora AEE).*

Sobre sua aprovar ou desaprovar a proposta do modelo, a professora apontou mais aspectos positivos que negativos. Aprova: *“A questão da inclusão plena, que eles falam da inclusão plena. É direito de todos, iguais para todos”*. Não conseguiu lembrar com precisão, de imediato, algo que desaprovasse, mas pontuou: *“[...] como eu falei, como é contraturno, a gente tem muita dificuldade em relação a isso. Então assim, são tipos de atividades que você não pode tirar o aluno. Por exemplo, eles falam que a gente não pode tirar o aluno do TAM, das eletivas. Então, é uma coisa que eu acho que a gente poderia estar um momento também trabalhando com eles. Essa questão da autonomia dentro da sala de recurso, pode ser uma das*

questões também que não acho legal. Agora não sei não. Não tenho mais em mente assim a outra” (Professora AEE).

Neste momento da entrevista, notamos que tivemos que perguntar diversas vezes a entrevistada para que ela conseguisse externar alguns pontos do que lhe foi questionado, a sua linguagem corporal mostrou que não queria se comprometer, mesmo sendo esclarecido que a sua identidade seria preservada. Das suas falas, destaca-se o contraste entre a teoria e a prática no cotidiano. Entende-se que a professora se refere a dois pontos: primeiro, que apesar dos avanços na literatura acerca da temática da Educação Especial e Inclusiva (obras, decretos, resoluções e legislações, dentre outros materiais), ainda existem barreiras nas escolas e lacunas na própria legislação, a serem debatidas e resolvidas. Barreiras que incluem aspectos arquitetônicos. O segundo ponto, é a divergência entre os escritos nas Diretrizes que dão luz ao regimento do IEMA e a prática no espaço escolar. O seu posicionamento reverbera o que ocorre na prática, que é diferente daquilo previsto nas diretrizes operacionais. Paulo Freire (2019) alerta que não se deve deixar que a teoria seja apenas falácias e a prática dos fazedores da inclusão se tornem apenas ativistas, que velejam descaracterizando o real sentido da educação inclusiva. Corroborando com essa fala, as autoras Dias e Costa (2021, p. 3) pontuam:

Deste modo, percebe-se que, em uma escola inclusiva, assim como qualquer outra, a prática carece de estar aliada a teoria, amparando o trabalho docente. Importante destacar que não se pode negligenciar a parte conceitual de determinada temática, pois, sem o embasamento teórico o docente torna-se um mero reproduzidor. Desse modo, a prática serve para validar os conceitos teóricos e experienciais que aprendemos e vivenciamos.

Outro aspecto fundamental a ser citado é a ausência de horário específico para o atendimento, devido a escolar ser em tempo integral e inviabilizar que ele aconteça no contraturno, como ocorre no AEE em escolas regulares. A legislação sobre educação integral prevê o Atendimento Educacional Especializado, mas deixa a cargo da instituição a organização do tempo. É o que apontam Sotero, Cunha e Garcia (2019, p. 8-9):

Diante disso, questionamos: em que tempo e espaço é garantido o AEE ao aluno público-alvo da educação especial matriculado na educação integral que tem no mínimo uma jornada de sete horas diárias de aula? A legislação aponta que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos das crianças e adolescentes e que não existem em detrimento um do outro, ou seja, não é porque o aluno está matriculado na educação integral que ele deixou de ter a necessidade e o direito ao AEE. [...] Chama-nos a atenção a orientação dada às escolas de educação integral, de que devem explicitar em seu projeto pedagógico as especificidades, as necessidades e as condições para participação dos alunos público-alvo de educação especial, sobre as quais se sustenta e se articula o AEE. Essa orientação reafirma que ambos, AEE e educação integral, são direitos concomitantes, inclusive devem estar articulados, mas não explicita de que forma isso pode ser organizado do ponto de vista dos tempos e

espaços, de modo que o AEE seja complementar ou suplementar e não substitutivo à escolarização.

Diante das afirmações, perguntamos: “Você recebe formação continuada da Coordenação de Educação Especial e Inclusiva do IEMA? Em caso afirmativo, qual a periodicidade?”.

“Sim. A gente está recebendo sim, desde o ano passado (2023). Acho que foram durante três meses que tivemos essa formação que no final gerou até um produto: um seminário. [...] Como [...] mudou de coordenação, a gente começou a ter agora, eu não sei se vai dar essa continuidade. Tu sabes que a gente tem que montar um artigo, né? E aí a gente teve até uma reunião que a gente vai começar a montar esse artigo agora, mas eu não sei se vai dar continuidade esse ano” (Professora AEE).

Destaca-se a inexistência de formações para os profissionais da Educação Especial e Educação Inclusiva na Coordenação anterior a que foi iniciada no segundo semestre de 2023. O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado no dia 02 de janeiro de 2015, e ter a narrativa de que anteriormente não existiam formações, ecoa o quanto é emergencial investimento do Instituto em políticas que vise a formação dos profissionais que compõem o Atendimento Educacional Especializado. Se por um lado a expansão da Instituição no Estado do Maranhão está acontecendo, concomitante a isso a demanda de estudantes com deficiência aumenta, e para que haja uma educação de qualidade, se tem a necessidade de profissionais capacitados, é importante salientar que toda a comunidade escolar deve estar incluída nessa capacitação, para que se diminua os impasses que surgem ao incluir estudantes com deficiência. Ferreira e Toman (2020, p. 8) salientam que:

O aumento de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares fomentado pelas políticas inclusivas, aponta que ainda vigoram muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento mais ajustado às condições de todos os estudantes, destacando a carência de recursos materiais, a precariedade na formação do professor, além das barreiras atitudinais e arquitetônicas, e a pouca articulação entre a equipe de profissionais nas escolas.

Atualmente, a formação continuada é uma temática que está presente nas propostas educacionais da atual Coordenação de Educação Especial e Inclusiva do instituto, onde efetiva através de ações de formações, seminários, cursos e eventos. Nesse contexto, é possível observar a adoção de novas estratégias para que de fato se tente fechar as lacunas que por anos ficaram abertas. Nesse processo, Alcântara (*apud* Ferreira e Toman, 2020) destaca a importância de que os investimentos na formação continuada de professores assumam uma

perspectiva reflexiva e emancipatória, através de propostas que tomem os elementos emergentes do cotidiano das escolas como disparadores da ressignificação do trabalho pedagógico, em busca de iniciativas que atendam de fato às demandas de seus sujeitos.

Concluindo a entrevista, perguntamos a professora do AEE: “Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver propostas pedagógicas para melhor desenvolvimento do estudante com TEA? De que forma?”.

“É, eu gosto muito da questão dos jogos. E tem uma professora que é da área de informática, que ela sempre me ajuda. Eu disse: ‘Ah, eu queria montar um jogo, uma coisa assim... como é que eu faço? Assim, uma coisa bem bacana. Aquele Karrot, por exemplo, bora aqui botar os meninos para jogarem’. Tem agora comunicação alternativa e aumentativa, que você pode construir agora como modelo de jogo. Então, é muito interessante” (Professora AEE). Para utilizar essas ferramentas, a professora indicou que tem preferência pelo uso do computador como meio de acesso aos recursos. Por fim, abrimos espaço para que a professora fizesse mais comentários do que achasse importante trazer ao conhecimento do público:

[...] Eu acho que [...] a gente deveria ter formação não só para gente, mas para o corpo docente, em relação aos alunos com deficiência, qualquer tipo de deficiência. [...] Informar, levar as leis, mostrar que aquela lei ali de adaptação é direito deles, que não é ‘coisa da nossa cabeça’, como eles dizem, que a gente quer ‘inventar moda’, não é isso. É direito do aluno ter uma prova adaptada. É um direito do aluno ter uma aula adaptada. Aí, como o professor falou, assim: ‘não é direito igual? então eu vou fazer a prova igual’. Eu disse: ‘Não, professor, eu não estou lutando por direitos iguais. Eu quero direitos iguais é em relação à educação, à escola. Eles têm direito. Agora, o que a gente quer aqui é a questão de oportunidade. [...] Equidade de oportunidades e direitos iguais em relação à educação. É o que a gente quer. Então assim, tem muitos professores que falam mesmo para a gente: ‘Eu não vou adaptar, nunca recebi formação para me adaptar, eu não vou adaptar’. Digo: ‘professor, não existe uma receita de bolo formada para o senhor aprender a adaptar. É na prática, é o senhor sentar, tentar, mudar aquilo que o senhor vai fazer’. [Professor:]¹⁰ ‘Ai, eu vou fazer uma prova para aquele aluno, sendo que eu tenho 40?’. Eu digo: ‘Não, faça a mesma, mas aquele ali de uma outra maneira, de outro jeito, mesmo assunto’ (Professora AEE).

A docente acrescenta que enfrenta maior resistência com os professores de linguagem: *Eles não aceitam porque o ENEM não é adaptado. Eu disse: ‘Professor, eu não sou tecnicista, eu não estou formando aluno para ENEM, a gente está formando aluno é pro*

¹⁰ Interpolação.

mundo'. Existem alunos que querem ser vendedores, trabalhar em loja, existem alunas que querem ser dona de casa. E aí? Não dá, não é? Colocar na cabeça do aluno que ele só vai ser alguém se ele fizer ENEM (Professora AEE).

Nesse sentido, abordamos a importância do Projeto de Vida que propõe uma educação interdimensional. A professora, complementa, as vezes o aluno quer “[...] *ser um vendedor. Trabalhar numa loja, vender, ganhar um salário mínimo. Vai ser feliz do mesmo jeito. E aí? Aí, como eu falei: ‘professor, [...] o ENEM, ele é diferente quando se trata de uma pessoa com deficiência. Por exemplo, eles têm direito a 1h a mais. Eles têm uma banca que o surdo tem direito a intérprete ou então direito a prova, que é a prova do computador, que vem toda traduzida. E ela não é adaptada? É. Tem uma banca que avalia a forma da redação deles, não é? Então, ali... não é isso, isso aqui, não é essa questão [...]. É o agora. O ENEM a gente pensa depois, mas isso aqui é o agora. A gente teve alunos que eu percebi, por exemplo, quando chego no ensino fundamental, principalmente os alunos surdos, sem ser alfabetizados em português, porque é a segunda língua... porque a primeira língua deles é a Libras. Eles têm o português como segunda língua, entendeu? E aí a gente vai trabalhar com a alfabetização na sala de recurso. E como eu falei uma vez para um professor, na formação, eu disse: ‘professor, a sala de recurso, ela não é sala de reforço, mas acaba sendo’. Eu quero é saber quem é o professor da sala de recurso que não ajuda”* (Professora AEE).

A realidade diversificada de aprendizes, vivenciada nos espaços escolares e na sociedade de um modo geral, carece de práticas metodológicas de efetiva inclusão, garantindo as almeçadas conexões dentro e fora da sala de aula. Quando o professor usa a tecnologia ao seu favor para aprender, se torna uma valiosa estratégia, já que o seu uso possibilita construir diálogos, favorece a reflexão, a autonomia, o pensamento crítico, o raciocínio, além de possibilitar trocas de experiências entre os professores. Assim, as tecnologias, quando bem estruturadas, podem influenciar positivamente na qualidade das aulas ministradas, elaboração das avaliações e atividades, de recursos a serem usados, auxiliando-os em seu fazer pedagógico.

De acordo com a entrevistada, ela faz uso do computador para acessar as tecnologias, bem como recebe colaboração de uma professora da área de informática para montar jogos para aplicar com os estudantes com deficiência. Barroso e Souza (2018) dizem que as tecnologias digitais podem contribuir para o ensino de pessoas com autismo na medida em que considerem as individualidades e reais necessidades desse público.

5.3.1.2 Entrevista semiestruturada aplicada aos professores do Ensino Regular do IEMA Pleno São Luís Centro

O segundo bloco de entrevista foi com os professores do Ensino Regular de cada área do conhecimento, a discriminar: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área de Linguagens e suas Tecnologias, área de Base Técnica e área de Ciências da Natureza e Matemática, no qual aconteceram na Sala de Recursos Multifuncional e na Biblioteca do IEMA Pleno São Luís Centro, no turno matutino. Dessas foram coletadas as seguintes informações:

Quadro 13 – Formação dos professores entrevistados

PERGUNTA: Professor (a) qual sua formação? Quanto tempo de docência?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Eu sou graduada em História e tenho especialização em Docência do Ensino Superior e Mestrado em Ensino de História. E já trabalho em sala de aula há 28 anos.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Eu sou licenciada em Educação Física, há 11 anos.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Sou formado em Química, especialista em Tecnologia da Informação e Informática na Educação. 20 anos.</i>
Professora da Base Técnica	<i>Eu sou formada em Administração com habilitação em Análise de Sistemas. Eu já estou há 13 anos em sala de aula.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir das respostas dos entrevistados observamos que todos possuem mais de 10 anos de experiência na docência, apenas 2 professores mencionam que tem especialização, e 1 dos 4 professores tem pós-graduação *stricto sensu*. Visto que estamos versando em uma etapa de formação que se realiza no momento seguinte da graduação. É importante fazer um relevo e diferenciar o que seria os dois formatos de pós-graduações, a *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA e *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado.

De acordo com Locatelli (2021, p. 4):

A pós-graduação se constitui a partir de dois grandes caminhos ou possibilidades: 1) a continuidade de um processo educativo que ainda tem como centralidade o ensino, constituindo-se num aperfeiçoamento das temáticas da graduação, sendo, portanto, um aprofundamento ou prolongamento da formação inicial; ou 2) o desenvolvimento de um processo formativo que se estabelece na e pela pesquisa. Nesse sentido, como definido por Saviani (2017), assim como a graduação está relacionada a uma formação profissional, também a pós-graduação *lato sensu*, como uma continuidade do processo de formação em nível superior, terá como justificativa as próprias alterações ocorridas na respectiva área de conhecimento, no sentido de possibilitar o encontro com os

avanços de pesquisas e mudanças no campo profissional. Assim, tratando-se de formação continuada dos professores de educação básica, não devemos desconsiderar a importante relação que a pós-graduação lato sensu terá com a realidade das escolas, da prática educativa e dos cursos de licenciatura.

Dessa forma, tratando-se da formação continuada dos professores de educação básica, não devemos desconsiderar a formidável relação que a pós-graduação terá com a realidade das escolas, e a prática educativa. A inserção desses professores em cursos de especializações ou até mesmo programas de mestrados e doutorados, fornecem recursos e ferramentas para aprimorar a prática pedagógica, atualizar conhecimentos e promover uma educação de qualidade dos docentes, que consequentemente irá refletir em um ensino de qualidade aos discentes. Nessa perspectiva Silva (2024, p. 227-228) pontua que:

Os primeiros cursos de especialização, que tinham como objetivo não apenas a formação de especialistas em áreas específicas, mas também o aperfeiçoamento dos professores em termos de suas práticas pedagógicas. Com o passar do tempo, esses cursos se consolidaram, expandiram-se e passaram a ser disponibilizados para um número cada vez maior de educadores. Essa expansão permitiu que mais profissionais da área da educação tivessem acesso a oportunidades de aprendizado contínuo, podendo assim aprimorar suas competências e atualizar seus conhecimentos. Na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação continuada se tornou uma obrigatoriedade para todos os professores no Brasil. Essa legislação, que serve como base para o sistema educacional brasileiro, reconheceu a importância da constante capacitação dos educadores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A implementação dessa medida contribuiu de maneira significativa para o fortalecimento e expansão dos programas de formação continuada em todo o país. Esses programas de formação continuada oferecem aos professores oportunidades de desenvolver suas habilidades, adquirir novos conhecimentos, compartilhar experiências e aprimorar metodologias de ensino.

Dando continuidade às perguntas da entrevista, listamos no quadro a seguir o componente curricular dos professores entrevistados:

Quadro 14 – Componente curricular dos professores entrevistados

PERGUNTA: Qual o componente curricular você ministra para o estudante com TEA?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>História.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Eu já ministrei aulas de natação, e atualmente eu estou com a Educação Física na unidade.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Química e Química Experimental.</i>
Professora da Base Técnica	<i>Fundamentos de Informática e Programas de Aplicativos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com isso, comprova-se que todos os professores entrevistados tiveram o contato de forma mais específica com o estudante com TEA, isso porque ministraram ou ministram algum componente curricular para eles. Isso implica, que aqueles professores que conhecem os estudantes com autismo da escola, apenas em algumas atividades e espaços, tendem a ter pouca vivência e conseqüentemente poucos elementos a narrar sobre possíveis comportamentos, especificidades, interesses, desafios e potencialidades desses estudantes. Nesta perspectiva Cunha (2015, p. 101), diz que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor em sala de aula. Dessa forma Sousa (2023, p. 10) comenta que:

Com essas provocações presentes no cotidiano escolar, acreditamos que a(o)s professora(e)s já exercitam a pedagogia intermulticultural de alguma forma, apesar das dificuldades de realização das práticas pedagógicas, de repensá-las, tendo o compromisso não apenas de ensinar o conteúdo, mas também de enfrentar os desafios que surgem no decorrer da formação como pessoa, cidadã(o) e profissional.

Seguindo a afirmação citada, elaboramos a terceira pergunta:

Quadro 15 – Participação dos professores em eventos de formação

PERGUNTA: Você participou/ participa de algum tipo de formação para o trabalho com estudantes com TEA, realizada pela escola ou pelo IEMA por meio da Coordenação de Educação Especial/ Inclusiva? (rodas de conversa, palestras, oficinas etc.).	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Sim. Aqui na escola o pessoal do AEE. São os profissionais ligados com atendimento aos alunos especiais. Eles sempre que podem, nas nossas reuniões, nos planejamentos, dão palestras, trazem convidados de fora, profissionais para explicar um pouco de como que a gente pode trabalhar com os alunos. Na atividade, na elaboração de provas. Sim.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>A unidade, ela frequentemente ela faz. Tanto roda de conversas, quanto oficinas, a semana pedagógica ou planejamento coletivo. Fora as palestras, que geralmente ocorrem, principalmente no início do ano.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Sim, aqui na escola a gente tem vários momentos de formação e também o IEMA, ele oferece pela plataforma alguns cursos também.</i>
Professora da Base Técnica	<i>Sim. O AEE. Ele é sempre ativo aqui na instituição. Ele, juntamente com a própria escola, com a gestão, ele sempre está fornecendo oficinas, palestras, no caso, para aperfeiçoar muito mais os professores para de fato incluir os alunos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com os entrevistados, o IEMA Pleno São Luís Centro promove formações por meio da Gestão (Geral, Pedagógica e Administrativa) e Atendimento Educacional Especializado de palestras, oficinas, rodas de conversas etc., apesar disto, as

narrativas também revelam que o Instituto por meio da Diretoria Adjunta Pedagógica e Coordenação de Educação Especial e Inclusiva não promovem momentos de formação com os professores do Ensino Regular de Ensino, o que reverbera de forma negativa para a formação docente, tendo em vista que essas ações por meio de políticas públicas, colocaria os professores do ensino regular diante de conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula, além de fornecer um olhar crítico e reflexivo sobre as questões cotidianas, bem como contribuições para o pensamento do currículo que contemple a diversidade humana, entre outros ganhos positivos para a práxis dos docentes. Para além disto, a formação é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual constitui que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação.

Agora pensando de forma micro, em relação a formação dos professores do IP São Luís Centro, pelas falas dos entrevistados, a gestão escolar promove esse espaço de diálogo, e estimula a formação continuada por meio de programas de formação alinhadas às necessidades dos docentes, e isto é algo exitoso como prática. Silva (2024, p. 222) diz que:

Com a rápida evolução do conhecimento e a constante atualização dos currículos escolares, os professores devem se manter constantemente atualizados para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos. Em vista desse cenário complexo e exigente, a formação continuada é indispensável para proporcionar aos educadores um ambiente de aprendizagem e reflexão contínua. O processo de formação continuada permite aos educadores expandirem seus conhecimentos, adquirirem novas habilidades e atualizarem suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e mudanças da sociedade contemporânea. Além disso, a formação continuada também promove a reflexão e o aprimoramento constante do trabalho dos professores, elevando a qualidade da educação básica como um todo. É através desse processo de aprendizagem contínua que os educadores podem se manter alinhados com as novas tecnologias, metodologias e abordagens pedagógicas, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade, adaptada aos desafios e necessidades do século XXI.

Indagou-se ainda:

Quadro 16 – Observações docentes sobre dificuldades dos alunos com TEA nas aulas

PERGUNTA: Você percebe que o estudante sente algum tipo de dificuldade nas suas aulas?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>É, os alunos que eu tive a oportunidade de ter nas minhas aulas, a dificuldade deles, dependendo do grau também, do autismo, é a concentração mesmo. Eles têm dificuldade de se concentrar. Por mais que a gente trabalhe com aulas dialogadas, com pequenos debates, apresentações. Em apresentações, eu percebi que eles se desempenham melhor, mas assim, naquele formato padrão, das aulas expositivas dialogadas, é mais difícil de eles se concentrarem.</i>

Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Assim, como é a educação física, nas aulas teóricas não. Mas quando é nas aulas práticas, principalmente aqueles que tem sensibilidade auditiva, muitas vezes ocorre de eles quererem ficar um pouco mais no canto, exatamente por conta do barulho dos colegas. A questão é conseguir controlar os colegas com relação ao barulho para que eles possam participar da atividade, já que tem toda aquela questão de quadra, euforia e tudo.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Sim. Mas a questão dos autistas a gente percebe que tem vários graus. Eles são bem diversos entre eles. Tem os que tem altas habilidades, tem os que tem habilidade reduzida. Então a gente percebe essa diferença. O maior desafio é isso, quando a gente reconhece qual o nível de dificuldade dele, a gente faz a adaptação específica para aquele nível de dificuldade.</i>
Professora da Base Técnica	<i>Sim, tem aluno que não se concentra muito. Ele também tem que se prender em alguma questão, em algum assunto, em alguma atividade. Não são todas que chamam a atenção deles. Então, a dificuldade maior deles é de se concentrar.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as narrativas dos entrevistados, os estudantes com TEA apresentam algumas dificuldades nas aulas ministradas por eles, as falas extraídas dos discursos foram: *“Eles têm dificuldade de se concentrar. Por mais que a gente trabalhe com aulas dialogadas, com pequenos debates, apresentações.”* (Professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Eles *“[...] principalmente aqueles que tem sensibilidade auditiva, muitas vezes ocorre de eles quererem ficar um pouco mais no canto, exatamente por conta do barulho dos colegas.”* (Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias), bem como, *“o maior desafio é a gente reconhecer o nível de dificuldade dele, a gente faz a adaptação específica para aquele nível”* (Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática). E: *“A dificuldade maior deles é de se concentrar.”* (Professora da Base Técnica).

Reconhece-se que as manifestações do autismo variam de indivíduo para indivíduo, entretanto se percebem características que facilitam o reconhecimento do transtorno. O professor Cunha (2015) listou alguns desses comportamentos, e destes percebe-se nos relatos dos professores:

- Agitação desordenada;
- Calma excessiva;
- Birras;
- Hiperatividade física;
- Retrair-se e isolar-se de outras pessoas;
- Estereotipias;
- Sensibilidade a barulhos;

- Falta de concentração em algumas atividades.

Logo, muitas pessoas com TEA /enfrentam dificuldades significativas na escola e, por conseguinte, durante todo o seu processo de aprendizagem. A inclusão desses estudantes nas salas de aula pode trazer um grande desafio para o professor, desde o reconhecimento do nível de suporte, até como dinamizar a aula para que seja atrativa as especificidades de cada estudante com autismo. Costa (2013, p. 126) destaca as medidas de políticas públicas voltadas à população, e diz que a sociedade precisa ser informada sobre como identificar uma pessoa com o transtorno do espectro autista, ou seja, que se crie uma cultura para identificar, respeitar e cuidar dessas pessoas. A professora Chahini (2010, p. 26) ressalta que é importante que os profissionais da educação

[...] reconheçam as múltiplas formas de aprender, esforçando-se por minimizar o quanto puderem todas as dificuldades e deficiências que se apresentam na compreensão e na aceitação das pessoas com *necessidades educacionais especiais* (lê-se) necessidades educacionais específicas enquanto cidadãos eficientes.

As estratégias de ensino para estudantes com autismo vêm sendo estudadas e elaboradas com base nas investigações das melhores práticas desenvolvidas e que obtiveram sucesso. Isso porque, não se tem receita pronta de como ensiná-los e como eles aprendem, já que eles possuem características bastante peculiares. A maioria dos entrevistados discorreram que os estudantes têm falta de concentração nas atividades, e isso se comprova pela fala do estudioso Cunha (2015, p. 33) que destaca:

[...] normalmente, a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas, ainda que seja exíguo o momento em que o autista permanece concentrado, ele deve ser repetido dia após dia [...] de maneira agradável, para que não se torne um enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada.

Buscando compreender a participação dos estudantes com TEA nas aulas, elaboramos a questão seguinte:

Quadro 17 – Observações sobre a participação dos estudantes com TEA

PERGUNTA: Você percebe uma participação positiva do estudante nas suas aulas?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Em alguns, os que são mais extrovertidos, você tem sim a participação. Em alguns momentos bem pontuais. Quando é mais introspectivo, é mais difícil.</i>

Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Sim, geralmente os alunos são bem participativos. Às vezes, quando os alunos estão muito eufóricos, aí ocorre algum barulho, e já aconteceu de alguns estudantes nossos ter essa sensibilidade ao som.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Sim. E no início foi complicado. Para mim, porque a gente às vezes não tem um feedback deles no momento da aula, porque uma característica meio comum a eles é que eles são muito introspectivos. E aí que acontece. Mas o que é legal é que, surpreendentemente, a gente vai aprendendo aos poucos a entender. Fazer a leitura deles, como eles estão. Tem alunos, por exemplo, que não gostam que a gente olhe fixamente para eles, então a gente já aprende que a dar a aula meio olhando para outro lado, porque ele se sente melhor assim. E até no caso específico de uma estudante, ela tinha isso. Não sei se eu posso falar não, mas ela tinha isso. Se eu olhasse para ela diretamente, ela ficava com vergonha, mas ela tirava dez. Assim, a turma dela tinha uma certa dificuldade, mas ela conseguia tirar dez e ela, por exemplo, tem uma habilidade muito boa na parte de cálculo. Agora, quando é aquela parte mais teórica, ela já tinha um pouco mais dificuldade.</i>
Professora da Base Técnica	Entrevistada: <i>Sim. Tem aluno que pode não estar concentrado na aula, mas se a gente fizer qualquer pergunta relacionada ao assunto, ele responde. Então, da forma dele, ele consegue aprender. Tinha um aluno [que] ele gostava muito de desenhar. Ele é um artista. Ele já fez até a exposição e vende os quadros dele hoje em dia. Então, assim, ele era um aluno que ele passava a minha aula todinha desenhando. Eu perguntava para outro aluno. Aí, se eu perguntasse, o aluno não sabia responder. O aluno que estava ali prestando, me olhando, prestando atenção. Mas quando o estudante pedia para falar ele respondia corretamente. Era impressionante.</i> Entrevistadora: Ele usava o desenho mais como forma dele se manter concentrado, se distrair. Mas ele estava ciente e atento ao que estava ao redor dele. Entrevistada: Concentrado... exatamente. Atento ao que estava acontecendo.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Verifica-se em todas as falas dos entrevistados que os estudantes com TEA são introspectivos, que é uma das características do autismo: comunicação verbal restrita, além de uma dificuldade na produção de discursos prologando, ser retraído e isolar-se de outras pessoas. Segundo Cunha (2015) a relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia. A presença de suas limitações não deve ser maior do que a ambiente que de certa forma será propiciado pelo professor.

Dito isto, os estudantes com TEA possui singularidades e características que dificultam sua relação social e, conseqüentemente, sua inclusão com os demais estudantes. Sua identidade exige que professores utilizem distintas práticas pedagógicas buscando contemplar e incluí-los de forma efetiva nas suas aulas. Assim, algumas estratégias auxiliam nesse processo, visando uma comunicação mais assertiva e intervenções efetivas, e também apoiar sua socialização com o grupo e criar melhores condições que contribuam para o seu desenvolvimento.

Diante disto, para que haja uma participação dos estudantes com autismo em sala, deve-se conhecer as individualidades e interesses de cada um, isso pode ser o ponto de partida para uma aproximação, eles têm mais dificuldade com habilidades sociais, só que por outro lado possuem mais sensibilidade a estímulos físicos, então investir na afetividade pode ser algo positivo, avaliar os limites da sensibilidade auditiva, bem como o cuidado com o excesso de estímulos na aula, explorar os recursos visuais, são algumas das inúmeras medidas que os professores podem tomar para que exista participação dos estudantes nas aulas.

Questionou-se:

Quadro 18 – Participação dos estudantes com TEA nos trabalhos em grupo

PERGUNTA: Para você, o estudante responde positivamente quando é proposto trabalho em grupo?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>A única experiência que eu tive, que aconteceu essa situação, foi com um aluno nosso, que saiu ano passado e foi positiva. Uma... no segundo ano, do ensino médio. O grupo dele do seminário o acolheu e deu um assunto para ele com antecedência. E aí depois ele veio na frente com o cartaz, eles seguraram. Aí ele leu o cartaz. Ele se sentiu bem participativo, né? Incluído na atividade. Então, assim, foi bem legal. Nesse dia.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Sim. É... principalmente, tem algumas turmas em que a gente consegue fazer uma inclusão bem feita com os alunos. Em outras, a gente tem uma certa dificuldade, mas no geral, os trabalhos são realizados.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Em grupo... eu percebo que não, porque eles tendem a trabalhar só, assim, meio solitários. Inclusive, eu acho que é a próxima pergunta, né? Como eu faço para contornar isso. Pois é, então geralmente eu tento incluir eles no meu grupo, eu crio um grupo, eu com eles, porque eles geralmente não conseguem. Eles trabalham muito bem, os que tem as altas habilidades, eles são muito independentes, eles leem as instruções, conseguem executar com primazia, agora os outros já são mais dependentes, aí eu já faço com eles. Mas é essa que é a solução que eu consegui encontrar.</i>
Professora da Base Técnica	Entrevistada: Assim, depende muito do aluno. Tem um aluno que ele não gosta de fazer trabalho em grupo e de interagir de forma alguma. Então assim, tinha um aluno também de informática. Ele também, ele era autista, mas ele era um aluno que ele sabia tocar os instrumentos. Ele participava do grupo musical aqui da escola, mas quando se tratava de fazer trabalho em grupo, ele mesmo não gostava de trabalhar em grupo. Os colegas, eles eram, eles o incluíam, que a gente sabe que tem a turma que não inclui o aluno, mas essa turma, ela o incluía, mas ele, ele, ele mesmo não conseguia nem que tocassem nele. Entrevistadora: Sim, aí nesses casos, como é que é que a senhora fazia para ele? Por exemplo, foi passado um seminário. Tinha que ser em grupo. Era mudado a atividade para ele? Como é que era feito? Entrevistada: Às vezes. Não todas às vezes. Mas eu sempre conversava com ele, né? Porque também tem um tempo deles. A gente tem que entender isso, que eles têm o tempo deles. Aí tinha situações que eu conversava e ele aceitava numa boa, mas tinha situações que ele não, não queria de forma alguma. Então eu adequava uma atividade para ele. Ele não ficava sem fazer, sem nota, sem atividade.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias pontuam que no geral os trabalhos em grupo são realizados. Já o professor da área de Ciências da Natureza e Matemática disse que não percebe essa participação para trabalhos em grupo, pois eles tendem a trabalhar sozinhos, os considera *solitários*, e como estratégia ele cria um grupo dele com os estudantes com autismo. Geralmente dessa forma eles conseguem interagir. O Professora da Base Técnica pontua que depende do estudante com autismo, alguns aceitam realizar trabalhos em grupo e outros não. Enfatiza também que existe o tempo deles, situações em que o professor consegue que eles realizem os trabalhos e outras não, então adequam a atividade para que os estudantes não fiquem sem fazer ou sem nota. As características evidenciadas pelos entrevistados, apresentam-se como comportamentos das pessoas que possuem o Transtorno do Espectro Autista, como pontuam Félix, Santos e Asfora (2017, p. 5):

Indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos. Esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na dificuldade do autista de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse, participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. Em estudantes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases, cometer erros de reversão pronominal e usar as palavras de maneira própria.

Dessa forma, o professor tem um papel de suma relevância na elaboração de estratégias que desenvolva as habilidades dos estudantes, assim como o desenvolvimento de práticas favoráveis para a aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. A inclusão desses estudantes em atividades que lhe tragam conforto para a sua participação devem ser pensadas pelos professores, assim como mudanças, flexibilidade e planejamento individualizado para favorecer a aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 64) “É de inclusão que se vive a vida. É assim que os homens aprendem, em comunhão.” Ainda na perspectiva de inclusão, segundo Mantoan (2005, p. 26) “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Para ela, a educação inclusiva abriga todas as pessoas sem distinção. Portanto, o professor precisa acreditar no potencial do estudante, e entender que a inclusão deste, ocorre a partir do seu papel como professor.

No sétimo questionamento, tivemos como respostas:

Quadro 19 – Práticas docentes de adequação das aulas

PERGUNTA: Você precisa fazer alguma adequação na realização de aulas, atividades, avaliações etc.? Quais?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Com certeza. Aula tradicional, para alunos com necessidades especiais, realmente não é o ideal para todos. Porque dependendo do nível, né? Mas a gente já faz prova adaptada, já tem essa preocupação. Todos os alunos, a gente faz prova adaptada à componente curricular de história. E nas aulas, o que eu tento assim... Porque a carga horária de história aqui no IEMA ela é bastante reduzida, só tem uma aula por semana, então fica um pouco complicado para que eu possa fazer uma aula sempre diferenciada, porque eu já tenho que mal dar conta daquilo que é o necessário para a maioria. Digamos assim, que é a demanda. Então, eu sinto que se eu tivesse uma carga horária maior, eu teria como adaptar as aulas em si. Mas claro que, logicamente, o que a gente precisa sempre adequar. Mas as avaliações eu já faço.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Sim. Aqui tanto as atividades quanto as avaliações, elas são adaptadas. Nós também temos as atividades dentro da área da Educação Física que elas são adaptadas. E nós temos um projeto de extensão na escola, onde nós também temos a adaptação das atividades tanto artísticas quanto esportivas.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Sim. Eu penso, como alguns tem muita dificuldade em escrever, eu percebi que eles têm uma facilidade com figuras, então eu tento colocar nas provas, nas atividades, figuras, que passam a mensagem que eu quero e tento extrair. Os alunos que têm um grau de aprendizagem mais baixo, eu trabalho com figuras e perguntas diretas relacionadas àquela figura... já os outros, os outros alunos que têm um alto grau de... eles fazem a prova normal mesmo. A única adaptação que eu faço é na forma de estar passando o conteúdo para eles e relacionando com eles em sala de aula.</i>
Professora da Base Técnica	<i>Sim, precisa. Mas principalmente nas avaliações e aulas. No quesito de imagens ilustrativas que prendem a atenção deles. E as provas têm que ser com questões muito mais objetivas e diretas, que aí ele tem um pensamento muito mais direto naquele quesito, naquele assunto, certo? Não é uma questão longa, né? Que precisa fazer uma leitura. Não, tem que ser muito mais direta e objetiva.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas diz que faz as avaliações com adequações curriculares, mas enfatiza que “a carga horária de história aqui no IEMA ela é bastante reduzida, só tem uma aula por semana, então fica um pouco complicado para que eu possa fazer uma aula sempre diferenciada, porque eu já tenho que mal dar conta daquilo que é o necessário para a maioria”.

Os professores precisam compreender que a partir de um currículo flexível, se faz possível a realização das adaptações ao conteúdo, essa flexibilização irá responder à diversidade da sala de aula, e isso implica dizer que irá romper com a educação tradicional em que todas as

pessoas têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Trazer aulas dinâmicas, metodologias diferenciadas, como por exemplo, a inserção de jogos e recursos pedagógicos em sala de aula, irá proporcionar um espaço favorável a aprendizagem de todos os estudantes, os conteúdos podem ser ministrados de uma forma mais leve e dinâmica.

Atentar para as necessidades do estudante não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdo paralelos ao resto da turma, e sim adaptar ou modificar a forma de comunicar, ensinar e avaliar que, na maioria das vezes, são mais simples e fáceis de serem implementados e não requerem cargas extras de trabalho, como os professores comumente acreditam (Oliveira, 2017 *apud* Camargo *et al.*, 2020).

O Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias diz que tanto as atividades, quanto avaliações são adaptadas para o estudante. O professor da área de Ciências da Natureza e Matemática responde que: *“Sim. Eu penso, como eles têm, alguns tem muita dificuldade em escrever. Eu percebi que eles têm uma facilidade com figuras, então eu tento colocar nas provas, nas atividades figuras. Aí eu trabalho com figuras e perguntas diretas relacionadas aquela figura. [...] A única adaptação que eu faço é na forma de estar passando o conteúdo para eles e relacionando com eles em sala de aula.”*. O professor da área de Base Técnica pontua que faz adequações nas avaliações e aulas. *“No quesito de imagens, que ilustrativas que prendem a atenção deles. E as provas? Elas têm que ser com questões muito mais objetivas e diretas.”*

Silva (2023) enfatiza que para os estudantes com TEA participem do processo de aprendizagem, construam conhecimento e a inclusão educacional se efetive, é imprescindível que os docentes realizem adaptações curriculares. As adequações curriculares podem ser necessárias no planejamento e organização da disciplina, nas aulas e nas avaliações, estando amparadas na legislação vigente. É importante salientar que a flexibilização não é uma redução e nem simplificação.

De acordo com Minetto (2008, p. 64) “adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovem a aprendizagem do estudante, por meio de flexibilização do currículo, independente da dimensão.” O MEC afirma que adaptações curriculares são um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças dos alunos (Brasil, 1999c).

O professor tem um papel primordial no desenvolvimento de práticas que configurem uma adaptação curricular coerente para as pessoas com TEA. E isso é um grande desafio, visto que pensar em atividades que contemple os diferentes níveis de suporte, e ao

mesmo tempo contemple a todos em prol do objetivo de aprendizagem significativa não é tarefa tão simples.

O professor atua diante de um processo investigativo para adequar o currículo, formulando objetivos adequados às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares dos estudantes para aprender, principalmente, aqueles que apresentam dificuldades específicas relacionadas às deficiências. Nesses moldes, estratégias de adequação curricular individual têm-se tornado uma alternativa pedagógica importante na condução de práticas educacionais inclusivas (Stainback *et al.*, 1999 *apud* Albuquerque, 2017).

Apesar disto, Minetto (2008, p. 66) considera que as adaptações acontecem somente nos casos em que as propostas gerais não correspondem efetivamente às necessidades específicas dos estudantes. Somente em alguns casos teríamos a elaboração de planos verdadeiramente individuais

Perguntou-se:

Quadro 20 – Rotinas em sala de aula: práticas adotadas

PERGUNTA: Você desenvolve alguma rotina específica na sua aula para que o estudante se sinta à vontade? Qual?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Não, não desenvolvo nenhuma rotina específica. Atualmente, esse ano, eu ainda tenho que identificar os alunos, mas assim, os que tem a necessidade especial, eu ainda não estou ministrando aula para as turmas desses alunos. Não vão ter aula agora no primeiro semestre. O terceiro ano. E também a carga horária é uma aula por semana.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Geralmente, eu pergunto se naquele dia ele está bom, se ele quer participar. Às vezes, quando eles dizem que não, eu peço para eles ficarem assim no cantinho da quadra, observando a aula. Aí eles veem os outros brincando, vem por iniciativa própria e começam a participar. Eu procuro não pressionar para que eles participem, aí eles ficam um pouco na deles.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	Entrevistado: Ah quando a gente prepara a aula, a gente justamente pensa nisso. Em criar exemplos. E o que eu faço é assim: eu gosto muito de olhar o caderno. Eu peço para eles anotarem algumas coisas específicas e responder no caderno. O aluno autista, ele tem dificuldade em se pronunciar verbalmente, então eu peço que eles respondam à questão que eles conseguem responder no caderno. Aí eu vou e olho a resposta dele no caderno. E aí que sai coisa muito boa. Uma outra coisa que eu vi é [que] se eu pedir coisas para ele, para preparar o material para mandar por outro meio para mim que não seja direto. Eles conseguem se expressar indiretamente, né? Mandando áudio, mandando vídeos. Eles têm essa habilidade de preparar material. O difícil deles é eles passarem diretamente assim para mim. Entrevistadora: Certo. E também essa questão da rotina específica que você começou a andar na turma, por exemplo, a não olhar diretamente para a estudante, também é um ponto a levantar. Entrevistado: Não tocar. Tem várias coisas. E a escola também tem um cuidado, não tem sirene, os alunos são orientados a não ficar gritando.

Professora da Base Técnica	<i>A minha rotina? Isso é com todos os alunos, né? E com os alunos que são autistas não é diferente. É de incentivar a participação, é de não sair de uma aula com dúvida. Então eu sempre estou perguntando, eu sempre estou instigando. E eu dou uma atenção muito mais especial quando o aluno é autista, que às vezes ele tem, já tem aquela questão, então ele sente vergonha. Então, na medida que eu vou ministrando minha aula, eu vou também despertando o interesse dele e incentivando a participação na aula.</i>
----------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pelas narrativas dos entrevistados, percebemos que o Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas diz: “Não, não desenvolvo. Nenhuma rotina específica.” O Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias pontua que: “Geralmente, eu pergunto se naquele dia ele está bom, se ele quer participar. Às vezes, quando eles dizem que não, eu peço para eles ficarem assim no cantinho da quadra, observando a aula. Aí eles veem os outros brincando, vem por iniciativa própria e começam a participar. Eu procuro não pressionar para que eles participem, aí eles ficam um pouco na deles.” O professor da área de Ciências da Natureza e Matemática narra que: “[...] o que eu faço é assim: eu gosto muito de olhar o caderno. Eu peço para eles anotarem algumas coisas específicas e responder no caderno. O aluno autista, ele tem dificuldade em se pronunciar verbalmente, então eu peço que eles respondam à questão que eles conseguem responder no caderno. Aí eu vou e olho a resposta dele no caderno. E aí que sai coisa muito boa. Uma outra coisa que eu vi é [que] se eu pedir coisas para ele, para preparar o material para mandar por outro meio para mim que não seja direto. [...] E a escola também tem um cuidado, não tem sirene, os alunos são orientados a não ficar gritando”. O professor da área de Base Técnica fala que a sua rotina é a mesma para a turma toda, “é de incentivar a participação, é de não sair de uma aula com dúvida. Então eu sempre estou perguntando, eu sempre estou instigando. E eu dou uma atenção muito mais especial quando o aluno é autista, que às vezes ele tem, já tem aquela questão, então ele sente vergonha. Então, na medida que eu vou ministrando minha aula, eu vou também despertando o interesse dele e incentivando a participação na aula”.

Sem dúvidas um dos desafios de estudantes com autismo na sala de aula é a comunicação. Nascimento, Leitão e Soares (2023) diz que muitos deles têm dificuldades em compreender e expressar a linguagem verbal, o que pode prejudicar sua compreensão de instruções e a capacidade de se comunicar com seus pares e professores. E isso vai de encontro ao que foi citado pelo professor da área de Ciências da Natureza, onde pontua que os estudantes com TEA tem dificuldade em se pronunciar verbalmente nas aulas, desta forma ele criou uma rotina para incluir esses estudantes em sala de aula.

A rotina de uma sala que tem estudantes com deficiência, especificamente estudantes com autismo, acaba sendo modificada, visto que os professores devem pensar em estratégias que contemple a diversidade da turma, bem como os desafios e potencialidades daqueles que tem algum diagnóstico. É o que enfatiza Monteiro e Ribeiro (2018, p. 915):

Cada aluno autista é diferente do outro e que possui diferentes dificuldades e capacidades. Assim, é fundamental o professor incluir novas alternativas de ensinar esses alunos, trazendo práticas pedagógicas e rotinas que consiga fazê-los socializar e interagir a partir de trocas de experiências com seus pares. Proporcionando, assim, um trabalho de desenvolvimento social, efetivo e intelectual do aluno com autismo, além do trabalho interativo de inclusão efetiva.

E ainda:

Quadro 21 – Observações sobre aspectos da desregulação emocional

PERGUNTA: Você já percebeu algum momento de desregulação do estudante em suas aulas? Caso já tenha acontecido, o que você e os colegas de turma fizeram?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Olha, teve um momento em que ele ficou bastante agitado, mas a professora que acompanha. Ela buscou conversar com ele e o retirou da sala para ele ficar mais calmo, mais tranquilo. E a gente tentou conversar, mas assim foi mais interessante. Ele ser retirado para ficar mais calmo, se acalmar um pouco e conversar. E aí eu permaneci na sala com o restante da sala.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Entrevistada: Só teve uma vez, em uma aula teórica, que um aluno teve uma desregulação, mas a turma ficou em silêncio. A moça que acompanha... Entrevistadora: É a professora auxiliar? Entrevistada: É, a professora auxiliar, ela ficou conversando baixinho, tudo. Aí todo mundo fez silêncio. Aí ele deu uma acalmada.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Entrevistado: Teve uma situação na primeira aula que eu tive na turma, ano passado, que o aluno ele jogou a cadeira no chão, com violência. E também teve uma situação que jogaram nele... foram duas. Jogaram nele... não, tomaram um brinquedinho dele, que ele ficava girando na mão, e ele virou e jogou no olho da pessoa a caneta, jogou assim para trás e pegou exatamente no olho de uma coleguinha. Só que ainda bem que não teve nenhum problema. Esse aluno é um aluno que é um caso bem raro até daqui da... acho que ele era o único na escola, o nível mais alto. Entrevistadora: Quando aconteceu isso, foi na sua aula? Entrevistado: Foi, só que ele estava acompanhado. Aí a pessoa... a gente o acalmou. Não repreendeu ali, e tal... e ela saiu, levou ele para o ambiente externo, para ele se acalmar. Mas foi isso. E aí resolveu a situação. Os alunos também reconheceram que teve uma menina que provocou ele, não deveria ter feito. Mas foi isso: a gente acalmou ele e ele saiu da sala para relaxar.</i>
Professora da Base Técnica	<i>No caso, teve um aluno, quando eu ministrava fundamentos de informática para ele. No momento em que ele fez algo que não estava adequado para a sala de aula, que foi a situação do... que ele tirou o tênis e eu pedi para ele colocar o tênis, até porque a professora auxiliar também já tinha tentado muitas vezes. Naquele momento, ele pegou e me deu língua. Aí foi toda uma conversa. Tanto que eu, enquanto professora e a professora auxiliar, conversamos com ele. Aí que ele teve aquele entendimento, que a gente foi perguntando. Todos os colegas estavam de tênis, então era também interessante ele colocar. Foi toda uma conversa ali,</i>

	<i>amigável, para ele poder atender. E prontamente, depois de uma certa conversa, ele atendeu.</i>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo a professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, *“teve um momento em que ele ficou bastante agitado, mas a professora que acompanha. Ela buscou conversar com ele e o retirou da sala para ele ficar mais calmo.”*. Já a professora da área de Linguagens e suas Tecnologias enfatiza que: *“Só teve uma vez, em uma aula teórica, que um aluno teve uma desregulação, mas a turma ficou em silêncio. A professora auxiliar, ela ficou conversando baixinho, tudo. Ai todo mundo fez silêncio. Ai ele deu uma acalmada”*. O professor da área de Ciências da Natureza e Matemática narra que: *“Teve uma situação na primeira aula que eu tive na turma, ano passado, que o aluno ele jogou a cadeira no chão, com violência. E também teve uma situação que jogaram nele... foram duas. Jogaram nele... não, tomaram um brinquedinho dele, que ele ficava girando na mão, e ele virou e jogou no olho da pessoa a caneta [...] [...] Ele estava acompanhado. Ai a pessoa... a gente o acalmou”*. E a professora da Base Técnica relata também uma situação: *No caso, teve um aluno, quando eu ministrava fundamentos de informática para ele. [...] Ele tirou o tênis e eu pedi para ele colocar o tênis, até porque a professora auxiliar também já tinha tentado muitas vezes. Naquele momento, ele pegou e me deu língua. [...] Tanto que eu, enquanto professora e a professora auxiliar, conversamos com ele”*.

Percebe-se com as falas dos professores, que o estudante com TEA em questão tinha a professora auxiliar do Atendimento Educacional Especializado na sala de aula regular o acompanhando nos episódios descritos, o que pode ter amenizado a situação, devido a professora auxiliar do AEE ter expertise para aplicar técnicas de manejo nas situações de desregulação emocional. Corroborando com esse pensamento, Vasconcelos (2022) enfatiza que:

Crianças com TEA parecem depender mais dos outros para regular suas emoções do que crianças com desenvolvimento típico, significando que talvez o desenvolvimento da RE é mais lento nesta população. Em idades mais avançadas (adolescência e vida adulta) a dependência contínua dos pais ou cuidadores para se acalmar (corregulação emocional) também é comumente observada.

É interessante conceituar regulação emocional, segundo a autora Vasconcelos (2022):

o modelo teórico de Regulação Emocional (RE) com maior suporte empírico é o Modelo Processual de Regulação Emocional proposto por James Gross. De acordo com esse modelo, é o processo cognitivo capaz de controlar ou selecionar a resposta mais adequada para cada situação enfrentada.

Ainda de acordo com Vasconcelos (2022) as habilidades fundamentais para uma boa regulação emocional envolvem ser capaz de diferenciar, compreender a função e refletir sobre as emoções. Em pessoas com autismo, devido as suas características a desregulação emocional pode ocorrer com mais frequência.

A autora no seu texto intitulado: “Regulação Emocional no Transtorno do Espectro Autista: O que sabemos?” traz uma figura demonstrando quais são essas características:

Figura 10 – Características da regulação emocional no TEA



Fonte: Traduzido de Mazefsky e White (2014 *apud* Vasconcelos 2022).

Dessa forma, entende-se que a situação narrada pelo professor, em que o estudante arremessou sua caneta no olho da colega porque teve seu brinquedo tomado, ocorreu devido algumas características expressas na figura acima: à baixa resolução de problemas, pouco raciocínio abstrato, dificuldade em ler pistas sociais e emocionais, bem como a situação em que a professora solicitou que o estudante colocasse o tênis nos seus pés na sala de aula e ele não colocou e deu língua a ela, resultou devido o estudante com TEA apresentar déficits no controle inibitório, dificuldade com mudanças e estímulos ambientais e baixa flexibilidade.

No décimo questionamento tivemos:

Quadro 22 – Perspectivas docentes sobre a efetivação da inclusão no IEMA

PERGUNTA: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na Instituição?	
PARTICIPANTES:	RESPOSTAS:
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Aqui no IEMA - São Luís, eu acredito que sim, que a probabilidade é maior porque existe um grupo bem amplo de profissionais que são dedicados, tem essa estrutura. Sempre tem professores, intérpretes, profissionais mesmo ligados a área da pedagogia, que estão acompanhando os alunos porque tem esse conhecimento mais voltado. Nós da licenciatura, não temos assim aquele preparo, aquela formação, que eu acho que deveria ter na grade dos cursos de licenciatura, deveríamos ter disciplinas voltadas: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II. Na minha época de estudante, já tem bastante tempo, a gente não via essa temática sendo abordada. Então a gente via mais a questão do homossexualismo, como é que a gente tem que encarar o aluno, que tem essa, essa escolha, essa opção. Mas assim, TDAH, autismo e outras doenças...</i> Entrevistadora: Outras deficiências. Entrevistada: Deficiências, é. Eu sabia, mas... deficiências não eram tratadas na nossa época. Eu sou de 1994, quando eu entrei na universidade, meu curso é bem antigo. Entrevistadora: Sim. Aí eu acho que falta isso, essa questão da formação do professor. A formação ela é um pouco deficitária. Entrevistada: Na graduação. Eu acho que é o mais importante, porque depois que a gente está formado é mais difícil da gente absorver. A gente já está mais cheio de vício, a gente já está mais assim... entendeu? Então, não... o que eu acho que deveria mudar mesmo na área da educação era o ensino superior abraçar isso. A parte das disciplinas dos cursos de licenciatura que são da área da educação, são do Departamento de Educação, elas devem sim contemplar. Eu acredito que já deva estar acontecendo isso, mas eu não posso afirmar, porque eu não estou lá. Entrevistadora: Assim, o que que tem no sentido de graduação, que atende a educação especial e educação inclusiva é, por exemplo, a cadeira de Libras, que é obrigatório ter em todas as licenciaturas, e uma cadeira sobre Educação Especial. Entrevistada: É uma disciplina, né? E existe, essa disciplina hoje em dia? Entrevistadora: É uma disciplina. Existe. Entrevistada: Isso já é um grande ganho. Entrevistadora: Mas assim, apesar de existir uma disciplina de Libras e uma disciplina de Educação Especial - Educação Inclusiva, que a gente trata de forma muito abrangente sobre as deficiências, é muito pouco, é pouco tempo. Então, há a necessidade realmente de ter mais. Entrevistada: De aumentar a grade, né? Entrevistadora: Exatamente. Ter mais disciplinas voltadas à inclusão. E aí é inclusão mesmo de todos os... Entrevistada: Se comportar nesse sentido de tornar obrigatório, né? Nos cursos das universidades públicas, privadas. Criar essa grade, mesmo com mais disciplinas voltadas. Aí sim eu acho que vai tornar algo mais...

	Entrevistadora: Efetivo.
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	<i>Sim, precisa melhorar bastante. Não, não vou mentir, precisa melhorar muito. Mas dentro da... do que a gente observa em outras unidades, aqui tem sim a inclusão. Só falta ainda... eu acredito que, nas turmas em que esses alunos vão estudar, antes de... de fato ter o início do ano letivo, ter uma preparação para os alunos da própria unidade, porque a dificuldade é principalmente com os alunos do primeiro ano, que muitas vezes eles nunca trabalharam, nunca estudaram, com o aluno que tenha TEA, e aí eles acabam não respeitando a particularidade, fazem barulho, às vezes brincadeiras que eles não gostam, a questão do toque, tudo. Então acho que seria necessária uma adaptação prévia dos alunos antes de, de fato, o início das aulas.</i>
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	<i>Olha, acredito que a gente tem feito avanços significativos porque vai... a equipe em geral que é muito preocupada com isso. Tanto que a gente tem vários debates aqui, que a gente às vezes briga mesmo. Tem que ter isso, tem que ter aquilo. Cada um com suas contribuições. A gente vai absorvendo a contribuição de um e de outro, trocando as experiências. A gente discute mesmo o processo e eu percebo que tem evoluído devido a isso, porque antes tinha uma ideia de que adaptar... adapta quem quiser, uma coisa assim, mas hoje em dia já existe uma certa cobrança da gente mesmo, dos professores uns com os outros, assim. E também uma busca. “Professor, o que que tu fazes na tua para o aluno tal?”. Então tem essas conversas. E aí a gente vai passando as ideias e isso retorna também. E isso eu percebo que é uma evolução que a gente está tendo aqui.</i>
Professora da Base Técnica	<i>Acredito sim. Até porque tem pessoas especializadas que possam estar dando um suporte. E também no quesito de oferecer oficinas e palestras para todos os professores também se adequarem na questão de incluir. Então, acredito que aqui na instituição eles primam muito por essa... e também de fornecer um serviço de qualidade. Sim.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas revela que: “*Aqui no IEMA - São Luís, eu acredito que sim, que a probabilidade é maior porque existe um grupo bem amplo de profissionais que são dedicados, tem essa estrutura.*” Outro ponto interessante do seu discurso que ela destaca a necessidade de cursos das licenciaturas terem disciplinas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência: “*porque nós da licenciatura, a gente não tem assim aquele preparo, aquela formação que eu acho que deveria ter na grade dos cursos de licenciatura, deveríamos ter disciplinas voltadas: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II. Na minha época de estudante, já tem bastante tempo, a gente não via essa temática, sendo abordada.*”

De acordo com a fala da entrevistada percebe-se que o IP São Luís Centro possui vários profissionais especializados para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, o que pode reverberar de forma positiva para que a inclusão se efetive no espaço escolar. De acordo com o Tenório *et al.* (2019, p. 1):

A partir de 2008, com a publicação do documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), verifica-se, uma redefinição da organização da Educação Especial, com a mudança, tal modalidade, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deixa de ser substitutiva ao ensino comum e assume caráter complementar ou suplementar. Nessa nova configuração, o professor especialista em Educação Especial direciona suas ações para atender as especificidades dos alunos com deficiência, mediante o atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais. Além das inovações de espaços e serviços, houve ainda a incorporação de novos profissionais: os tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio.

Na fala da professora também se constata que não teve, na sua época de graduação, disciplinas que contemplassem a área da Educação Especial e Educação Inclusiva, isso porque a falta de uma política unificada propositiva, que estabeleça diretrizes para a formação em educação especial, tem levado o Brasil a construir diferentes modelos. Em algumas instituições os cursos de licenciatura contam com disciplinas na área da Educação Especial, embora nem sempre com os mesmos nomes e carga horária. De acordo com Oliveira e Chacon (2013, p. 10):

No Brasil a formação de professor capacitado para trabalhar na perspectiva da inclusão se faz, em tese, em cursos de licenciatura em Pedagogia, embora nem todos os cursos ofereçam disciplinas ou conteúdos suficientes para a constituição de um pensamento inclusivo e estudo sobre práticas especiais de ensino para atender aqueles com NEE. A formação de professor especializado se faz, atualmente, em cursos de especialização lato sensu em Educação Especial.

A professora da área de Linguagens e suas Tecnologias pontua que: *“Sim, precisa melhorar bastante. Não, não vou mentir, precisa melhorar muito. Mas dentro do que a gente observa em outras Unidades, aqui tem sim a inclusão. Só falta ainda... eu acredito que, nas turmas em que esses alunos vão estudar, antes de fato ter o início do ano letivo, ter uma preparação para os alunos da própria unidade, porque a dificuldade é principalmente com os alunos do primeiro ano, que muitas vezes eles nunca trabalharam, nunca estudaram com o aluno que tenha TEA”*.

A educação inclusiva no Brasil já é uma realidade, entretanto, tem sido implantada de maneira lenta ao longo das últimas décadas através das políticas públicas, isso se dá pelo fato de alguns espaços escolares ainda não terem o mínimo de estrutura para atender a diversidade das pessoas com deficiência, resultando em barreiras arquitetônicas, atitudinais, políticas etc. Na fala da entrevistada percebe-se que a escola precisa proporcionar

momentos de sensibilização aos estudantes colegas de turma dos estudantes com TEA, para que estes tenham mais empatia e práticas inclusivas.

O professor da área de Ciências da Natureza e Matemática diz que: *“Olha, acredito que a gente tem feito avanços significativos porque vai a equipe em geral que é muito preocupada com isso. Tanto que a gente tem vários debates aqui. Tem que ter isso, tem que ter aquilo. Cada um com suas contribuições. A gente vai absorvendo a contribuição de um e de outro, trocando as experiências. A gente discute mesmo o processo e eu percebo que tem evoluído devido a isso.”*

O professor da área de Base Técnica *“Acredito sim. Até porque tem pessoas especializadas que possam estar dando um suporte. E também no quesito de oferecer oficinas e palestras para todos os professores também se adequarem na questão de incluir.”*

Os dois professores investigados revelaram que a escola tem avançado de forma significativa na preocupação de proporcionar aos professores do ensino regular espaço de reflexões e debates em relação a inclusão dos estudantes com deficiência. Assim como também tem buscado profissionais para compor a equipe do AEE, e estes por sua vez cumprem o papel de oferecer formação aos professores. É o que pontua Salles, Araújo e Fernandes (2015, p. 14):

A inclusão real significa não apenas matricular o aluno na escola regular de ensino e manter a sua permanência, mas reorganizar a lógica do sistema educacional, a proposta pedagógica e a organização curricular da escola, de maneira a garantir o desenvolvimento cognitivo, cultural e social efetivo desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. Neste sentido, a mudança efetiva de paradigma só será concretizada por meio da combinação das leis com ações efetivas de promoção de inclusão.

Inquiriu-se ainda a pergunta que consta no quadro a seguir:

Quadro 23 – Sugestões para melhoria da inclusão no IEMA

PERGUNTA: Quais as sugestões você daria para que essa inclusão se tornasse mais exitosa na Instituição?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Entrevistada: <i>Eu penso assim que momentos específicos de atividades com os professores sendo realizadas com os profissionais da Educação Especial. Oficinas mesmo, sabe?</i> Entrevistadora: <i>Questão mais prática.</i> Entrevistada: <i>É. Eu acho que isso aí, tanto para gente quanto para isso, para haver trocas, troca de informação, porque é necessário, que a gente, nós que não tivemos a formação...</i> Entrevistadora: <i>ter essa formação continuada.</i> Entrevistada: <i>Ter essa formação. E fazer isso com pequenos grupos ao invés de pegar, tirar um dia inteiro para fazer com todo mundo, não. Hoje vai ser com os professores de humanas, com a área de humanas, porque cada área tem a sua especificidade. Então, acho que para ser algo realmente que vá surtir efeito, deveria ser feito pequenas oficinas de</i>

	<i>troca, de teoria, de práticas, de sugestões, de ouvir os professores e tal, por área de conhecimento.</i>
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	Entrevistada: [...] Então acho que seria necessário uma adaptação prévia dos alunos antes de, de fato, o início das aulas. Entrevistadora: No caso, a prática com os estudantes, de fazer momentos de sensibilização com esses estudantes para trabalharem, para estarem ali com estudantes com autismo. E tem alguma... Entrevistada: Isso mesmo do início da aula, do ano. Entrevistada: Isso. Entrevistadora: Tem mais alguma sugestão? Entrevistada: Tem algumas situações aqui na unidade em que os alunos eles, eles não souberam lidar com algumas estereotípias, com barulhos, né, que às vezes eles fazem e tudo tem que ter um acompanhamento contínuo e não só quando tiver alguma situação para que haja intervenção. Tem que haver um trabalho durante todo o ano, e não somente quando acontecer algo.
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	Ah... eu acredito que a gente... é uma escola, como é uma escola muito grande, uma equipe muito grande, a gente precisaria conversar mais sobre esse assunto. A gente tem os espaços, que é a reunião coletiva, como o PLA. A gente teria que ter um espaço ali que a gente... ah, meia hora ali a gente vai falar sobre isso. Nas reuniões de área também colocar como pauta permanente 30 minutos ali também ou mais, dependendo disso. Vamos debater isso, vamos debater os materiais, vamos debater as práticas relacionadas a isso. Formalizar mais isso. Porque eu vejo que já está acontecendo esse processo, só que se formalizar... não sei se sou eu que penso assim, que eu gosto muito das coisas assim, ter um horário para as coisas. Então eu acho que é melhoraria sistematizar. Acho que seria melhor.
Professora da Base Técnica	Oferecer muito mais palestras, sempre estar se atualizando. O quê que cada aluno necessita e trazer sempre pessoas especializadas que tenham uma certa experiência nessas questões de incluir os alunos. E é uma forma também de sempre estar se atualizando, não deixar passar muito tempo sem uma palestra, sem uma oficina e orientações. E também fazer uma parceria muito grande enquanto professor de uma instituição que inclui, de sempre estar atento também com... conversa com o AEE, que tem um atendimento, então são pessoas que estão ali também capacitadas. Então sempre tem essa conversa.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os quatro professores investigados sugerem algumas ações para que a inclusão se torne mais exitosa no IEMA, a saber: a professora da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas diz que: “[...] momentos específicos de atividades com os professores sendo realizadas com os profissionais da Educação Especial. Oficinas mesmo [...] para haver trocas, troca de informação. [...] Ao invés de pegar, tirar um dia inteiro para fazer com todo mundo. Hoje vai ser com os professores de humanas, porque cada área tem a sua especificidade.”

Já a professora da área de Linguagens e suas Tecnologias, complementa uma fala anterior, em que pontuou a importância dos momentos de sensibilização, acrescentando que estes momentos deveriam ocorrer com maior frequência durante o ano e não somente por alguma situação específica.

O professor da área de Ciências da Natureza e Matemática diz que há necessidade de se formalizar mais as reuniões com pautas permanentes destinadas a Educação Especial e Educação Inclusiva, um espaço para diálogos sobre a realidade da escola em relação aos estudantes com deficiência: “[...] *como é uma escola muito grande, uma equipe muito grande, a gente precisaria conversar mais sobre esse assunto. A gente tem os espaços, que é a reunião coletiva, como o PLA. A gente teria que ter um espaço ali que a gente... ah, meia hora ali a gente vai falar sobre isso. Nas reuniões de área também colocar como pauta permanente 30 minutos [...]*”. Concordando com o professor anterior, a professora da área de Base Técnica fala que a escola deve proporcionar: “[...] *muito mais palestras, sempre estar se atualizando. Trazer sempre pessoas especializadas que tenham uma certa experiência nessas questões de incluir os alunos. E é uma forma também de sempre estar se atualizando, não deixar passar muito tempo sem uma palestra, sem uma oficina e de orientações.*”

Todas as sugestões dadas pelos professores, corroboram para que a educação inclusiva se efetive ainda mais no espaço escolar, a necessidade emergente fica entre: oficinas práticas de como trabalhar na especificidade das áreas do conhecimento com estudantes com deficiência, os momentos de sensibilização com todos os estudantes da escola, com ou sem deficiência, reuniões permanentes de planejamento, reflexões e diálogos sobre o ensino de pessoas com deficiência, e mais periodicidade de palestras e oficinas com pessoas especializadas na área da educação especial e inclusiva proporcionada aos professores do ensino regular. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma emergência para uma sociedade mais equitativa. Melo e Martins (2007, p. 1) salientam que:

É cada vez maior o número de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, haja vista os princípios da política educacional contemporânea voltados para educação inclusiva. No entanto, a implementação dessa política no contexto das escolas brasileiras aponta para a necessidade de uma reforma estrutural, política e cultural, no que tange - entre outros aspectos - à capacitação de recursos humanos, adequação de estrutura física, dotação de equipamentos e materiais pedagógicos, além de mudanças de atitudes frente aos alunos com deficiência.

E o último questionamento:

Quadro 24 – Sobre o uso da tecnologia nas aulas

PERGUNTA: Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver metodologias de ensino e propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA? Quais? De que forma?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Professora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<i>Entrevistada: Eu utilizo o computador, utilizo o celular, o Google Sala de Aula para postar atividades, vídeo aulas, sequências didáticas. Assim, em geral, para a turma como um todo. E aí, no caso, o aluno com a</i>

	necessidade, com autismo, ele tem essa oportunidade de, através das vídeo aulas, de um roteiro. Claro que com o apoio, com a assessoria, de uma pessoa que geralmente é a professora, ou a família, porque sozinho ele não consegue, caminhar. Então, eu sempre trabalho com o Google Sala de Aula, utilizo bastante colocando atividades prévias para que eles possam estar retornando, e aí gente trabalha em sala de aula depois. Com essas atividades agora, metodologias ativas, ela é uma das porque é uma espécie de sala de aula invertida, porque você primeiro postar a atividade para depois trabalhar em sala. Mas eu ainda me ateno apenas a esse recurso. Entrevistadora: E no caso, por exemplo, para planejar suas aulas? “Ah, vou montar aqui meu guia de aprendizagem”, que é o que vocês usam. Sim, a senhora utiliza desse recurso da tecnologia para pesquisar, para buscar inspirações? Entrevistada: Sim, com certeza na internet. A gente sempre busca. Em sites que tenham canais no YouTube mais interessantes, com responsabilidade no conteúdo. Sim, sempre busco, mas não especificamente para os alunos com... Entrevistadora: Autismo... Entrevistada: Com autismo. Mas para a turma toda, certamente.
Professora da área de Linguagens e suas Tecnologias	Entrevistada: Geralmente é dentro do que a gente já trabalha. Assim, dentro da sala de aula. Na aula teórica, no caso, a questão dos slides, tentar fazer essa adaptação. Alguns vídeos em que tenha mais fácil entendimento. Quando a gente vai fazer a prova, dependendo do aluno, a prova, ela se torna uma prova teórica. É, vai muito do que ele consegue corresponder dentro do que ele capta. Mas assim, no geral, acho que só uns dois alunos aqui que realmente eles tiveram mais que ter essa preocupação um pouco a mais. Os outros, a gente tem uns alunos aqui que eles são... Eles pegam muito rápido, mais rápido do que os outros alunos. Entrevistadora: Mais concentrados, com mais atenção, conseguem interagir melhor. Entrevistada: Sim, sim. Entrevistadora: Aí no caso, você usa então a tecnologia para planejar as tuas aulas? Entrevistada: Sim, sim. Entrevistadora: Quais tecnologias assim que você costuma... Entrevistada: É mais a questão do... como é o nome do... do programa... Tem uns programas que você faz um slide mais interativo. Eu esqueci... não, é o... Espera. Tem um aplicativo aqui. O Canvas, o canvas, é... os slides mais interativos que eles possam entender melhor. Aí como a minha aula é associada à prática, então se torna um pouco mais fácil, porque eles veem e depois eles vão praticar. Entrevistadora: Aí, no caso, por exemplo, você usa a internet para fazer pesquisas, de como fazer um jogo? Ou algo assim? Entrevistada: Isso, inclusive a gente já fez. A gente já fez até uma atividade de inclusão aqui na unidade. Só que ela não foi só voltada para o TEA. Foram várias, e aí gente fez várias. Inclusive a professora até participou. De pegar todos os outros alunos da escola, juntamente com eles. E aí a gente fez a Olimpíada inclusiva. As brincadeiras eram todas, tinham que brincar, só que de olhos vendados ou sem poder falar, vivenciando exatamente igual. Então... Entrevistadora: Vivenciando alguma deficiência...
Professor da área de Ciências da Natureza e Matemática	Entrevistado: Sim. Eu sou muito assim, ligado à tecnologia. Tanto que eu até digo que eu... a química, eu deixei um pouquinho de lado para me especializar mais na educação em química. Tipo, como passar isso. E as ferramentas digitais eu, uso bastante assim. Eu uso muito os slides, com

	<i>muitos vídeos, com muitas figuras, muitas imagens e também perguntas. Eu gosto de sempre estar avaliando toda a aula, o que eu estou falando ali, porque se eu tiver esse feedback logo, eu vou saber: “para, eu não estou passando da forma...”. Agora os alunos, especificamente para os alunos com TEA, aí eu faço isso, eu tenho o meu feedback de outras formas. Dependendo do aluno, eu peço que ele escreva, se eu vejo que ele consegue verbalizar, eu pergunto só para ele. Mas eu tento fazer aquela pergunta. Por exemplo, tenho alunos que tem autismo e são surdos, por exemplo, então esses alunos eu já peço que a intérprete faça perguntas diretas, sobre o que acabei de falar. E a intérprete ela vai me passar, a resposta dele. Dessa forma eu vou medindo ali, na medida do possível, o grau de aprendizagem dele.</i> Entrevistadora: Tem algum tipo de plataforma, aplicativo, que você usa para planejar suas aulas? Entrevistado: Olha, a gente tem. É excelente. É o Canva Educacional, que dá acesso aos professores. É a ferramenta que ela é magnífica. Ela, desde vídeos, é muito fácil fazer os slides também com imagens disponíveis. Elementos gráficos, são aquelas figurinhas que ficam se mexendo. Entrevistadora: Para tornar mais atrativo. Entrevistado: Isso. E também vídeos, imagens, esses elementos gráficos, os próprios layouts bem coloridos. Então o Canva é muito bom. Gosto muito do Canva. Tem também o próprio PowerPoint, que é padrão. Então, eu vou até dizer que basicamente eu uso esses dois, porque a gente tem o YouTube, que a gente baixa alguns vídeos também, que a gente precisa estar utilizando.
Professora da Base Técnica	Entrevistada: Sim, faço uso. Projetor, TV, passar também filmes e documentários. Também faço muito Quizz. Em relação de jogos interativos para prender a atenção de utilizar imagens, nesse quesito de jogos também em sala, também gosto de utilizar sempre para prender a atenção. Entrevistadora: Certo. No caso, por exemplo, você faz uso... vocês usam o Guia de aprendizagem? para desenvolver o guia de aprendizagem, planejar uma aula, pesquisar sobre uma aula. Aí você usa algum recurso tecnológico? Entrevistada: Uso o smartphone ou um notebook, sempre para fazer pesquisas. Tablet, que eu uso muito tablet.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A professora da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas relata que utiliza computador, celular, o Google Sala de Aula para postar atividades, vídeos aulas, sequências didáticas, também busca por sites que tenham canais no Youtube, com responsabilidade no conteúdo.

Já a professora da área de Linguagens e suas Tecnologias, nota-se que a princípio a mesma não compreendeu o que lhe foi questionado, pois respondeu: “Geralmente é dentro do que a gente já trabalha. Assim, dentro da sala de aula. Na aula teórica, no caso, a questão dos slides, tentar fazer essa adaptação. Quando a gente vai fazer a prova, dependendo do aluno, a prova, ela se torna uma prova teórica.” Após um segundo questionamento da entrevistadora: “No caso, você usa então a tecnologia para planejar as tuas aulas?” A mesma disse: “Sim,

sim”. Indagou-se mais uma vez: “*Quais tecnologias você costuma utilizar?*”, e então ela disse: “*É mais a questão do... como é o nome do... do programa... Tem uns programas que você faz um slide mais interativo. Eu esqueci... não, é o... Espera. Tem um aplicativo aqui. O Canvas, o canvas, é... os slides mais interativos que eles possam entender melhor.*”

O professor da área de Ciências da Natureza e Matemática, respondeu: “*Eu uso muito os slides, com muitos vídeos, com muitas figuras, muitas imagens e também perguntas. O Canva Educacional, que dá acesso aos professores. É a ferramenta que ela é magnífica. Ela, desde vídeos, é muito fácil fazer os slides também com imagens disponíveis. Elementos gráficos, são aquelas figurinhas que ficam se mexendo.*” A professora da área de Base Técnica diz que utiliza projetor, TV, passa também filmes e documentários, *quizz*, usa o smartphone ou notebook, sempre para fazer pesquisas e Tablet.

A tecnologia está presente no espaço escolar, e trouxe para as práticas pedagógicas recursos importantes para o desenvolvimento de atividades, projetos, acesso a informações rápidas, melhorias na comunicação e construções do dia a dia educacional. Pereira e Freitas (2009, p. 6) salientam que:

Na escola, professores e alunos já estão utilizando a TV, o vídeo, o DVD, o rádio, os computadores e a Internet na prática pedagógica, tornando o processo ensino aprendizagem mais significativo. As mídias têm grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem.

Desta forma percebe-se que a utilização da tecnologia como ferramenta de estudo e planejamento do professor pode trazer benefícios, visto que diversos são os tipos de recursos pedagógicos o docente pode escolher, dependendo dos objetivos da disciplina, conteúdo, características dos educandos e proposta pedagógica da escola para aplicar em sala de aula, assim as tecnologias surgem como possibilidade de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes de uma sala de aula. E isso requer uma ação planejada. Cunha (2015, p. 52) diz: “educadores não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios.” Isso implica dizer, que se o professor busca por um aplicativo e ou recurso para lhe auxiliar no planejamento de uma aula, ele deve ser criativo, buscando caminhos que transformem a maneira de se apresentar os conteúdos, através da diversidade e inovação da tecnologia.

5.3.1.3 Entrevista semiestruturada aplicada aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista
IEMA Pleno São Luís Centro

O quarto bloco de entrevistas foi com os estudantes que possuem o laudo médico de TEA, o que foi comprovado mediante as visitas da pesquisadora, observações dos dossiês dos estudantes e diálogo com a professora do Atendimento Educacional Especializado. As entrevistas aconteceram no turno matutino, na Sala de Recursos Multifuncional do IEMA Pleno São Luís Centro, em dias alternados mediante presença do estudante na escola.

De acordo com os princípios éticos estabelecidos no TCLE (Apêndice A) a fim de preservar suas identidades, os participantes foram identificados por Donald Gray Triplett¹¹, distintos por letras de A a E. Dessas foram coletadas as seguintes informações:

Perguntou-se

Quadro 25 – Identificação do curso e interesse dos alunos com TEA do IEMA UP São Luís Centro

PERGUNTA: Qual o curso técnico que você faz no IEMA? E quem escolheu esse curso foi você ou a sua família?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Entrevistado:</i> Áudio e vídeo. Fui eu mesmo. <i>Entrevistadora:</i> Foi? Você se identifica com o curso? <i>Entrevistado:</i> É. Até que eu queria trabalhar com algo do audiovisual.
Donald Gray Triplett B	<i>Entrevistado:</i> Eu faço Técnico em Desenvolvimento de Sistema. Fui eu que escolhi o curso.
Donald Gray Triplett C	<i>Entrevistado:</i> Técnico em Desenvolvimento de Sistema. <i>Entrevistadora:</i> E quem escolheu esse curso para você? Foi você ou foi sua família? <i>Entrevistado:</i> Ambos.
Donald Gray Triplett D	<i>Entrevistada:</i> Curso técnico de áudio e Vídeo. <i>Entrevistadora:</i> Quem escolheu esse curso? Foi você ou foi alguém da sua família? <i>Entrevistada:</i> Eu que escolhi o curso.
Donald Gray Triplett E	<i>Entrevistada:</i> Gastronomia. <i>Entrevistadora:</i> E esse curso, quem foi que escolheu? Foi você ou foi alguém da sua família? <i>Entrevistada:</i> Fui eu. <i>Entrevistadora:</i> Você gosta do curso? <i>Entrevistada:</i> Gosto. Eu gosto muito de cozinhar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão, a escola oferece Cursos

¹¹ O nome utilizado para identificar os estudantes, Donald Gray Triplett, é uma homenagem ao primeiro garoto diagnosticado com autismo pelo Dr. Leo Kanner.

Técnicos, no qual são escolhidos no ato da inscrição online realizada pelo estudante e seu responsável. Logo, se faz necessário identificar se o estudante está no curso por escolha própria ou porque sua família escolheu.

Assim, analisou-se que Donald (A) se identifica com o curso técnico que faz, e foi sua escolha, assim como Donald (B) e Donald (D). Já Donald (C) diz que a escolha do curso técnico foi de ambos, sua e da família. Donald (E) diz que foi ele quem escolheu o curso de gastronomia, já que gosta muito de cozinhar. A construção de independência e autonomia para o sujeito com TEA envolve também as escolhas de vida que permeiam a sua existência. A exemplo disso, em relação à escolha do curso, os entrevistados consideram que partiu de uma escolha pessoal.

Nessa perspectiva, a construção da identidade social das pessoas também ocorre no espaço escolar. Por vezes as pessoas com deficiência são enxergadas em uma perspectiva capacitista, que pressupõe incapacidade de perspectiva de futuro quando comparado aos demais. Essa lógica também se permeia em escolha, por exemplo, de um curso técnico, universitário, projetos de vida etc. Entretanto, o desenvolvimento de qualquer ser humano conta com a necessidade em ser ouvido, acolhido, compreendido e que tenha autonomia e liberdade para construir a sua própria história.

De acordo com Zatti (2007, p. 12)

[...] autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autosuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis.

Paulo Freire (1997 *apud* Nunes, 2013) compreende que a construção da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da responsabilidade e liberdade. Isso porque, por muito tempo as pessoas com deficiência eram deixadas à margem da sociedade e não tinham direito de decidir, se quer, sobre sua própria vida.

Aciem e Mazzotta (2013, p. 266) pontuam que a pessoa com deficiência, com atitudes autônomas e independentes, contribuirá para desmistificar o estigma da incapacidade e se aproximar do padrão de normalidade. A participação social é essencial para autonomia, e, consequentemente, favorece a qualidade de vida para realização humana.

Sassaki (2010 *apud* Souza, 2021) destaca que os estudantes com deficiência devem ser protagonistas da sua própria aprendizagem, isso porque os sujeitos se tornarão “empoderados”, ou seja, mais autônomos e independentes, para tomarem decisões a respeito de

si mesmos e conduzirem suas vidas segundo seus próprios desejos. Para desenvolver essa potencialidade, um ambiente acolhedor é fundamental. Por isso, perguntamos:

Quadro 26 – Acolhimento dos alunos com TEA no IEMA UP São Luís Centro

PERGUNTA: Você se sente acolhido(a) na sua turma?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Às vezes, quando tem algum trabalho de grupo e às vezes eu fico meio deixado de lado, às vezes não sei por quê.</i>
Donald Gray Triplett B	<i>Sim, eu estou me sentindo bastante acolhido pela minha turma. De vez em quando eles dão uns tropeços aqui e ali, mas está tudo bem. Está tudo indo muito ótimo.</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Entrevistado: Sim. Entrevistadora: Como é que é esse acolhimento dos estudantes? Entrevistado: Sou tipo pet. Eu sou tipo o pet deles. Entrevistadora: Como assim pet? Entrevistado: Mascote da turma.</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Entrevistada: Sim. Entrevistadora: O que eles fazem para te acolher? Como é que eles agem? Entrevistada: Eu não sei dizer porque eu não tenho uma interação muito próxima com nenhum deles. Mas eu também não acho que ninguém ali é muito ruim ou nada disso comigo</i>
Donald Gray Triplett E	<i>Sim.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as narrativas, compreende-se que Donald (A) menciona se sentir acolhido pelos colegas de turma as vezes, pois quando tem algum trabalho em grupo fica meio deixado de lado. Donald Gray Triplett (B) pontua que está se sentindo bem acolhido na sua turma, assim como Donald Gray Triplett (C) que pontua que a turma o considera um mascote, bem como o Donald (E). Já o Donald (D) diz que não tem nenhuma interação muito próxima com nenhum colega da sua turma.

As narrativas dos entrevistados comprovam que o acolhimento ocorre dependendo da turma de cada estudante com deficiência, e isso se relaciona diretamente com o estágio de percepção da sociedade sobre o próprio significado de “deficiência”. Tendo em vista que existiram diversos marcos históricos, como a fase da intolerância, invisibilidade, do assistencialismo, até chegar à fase dos direitos humanos e inclusão social, e durante todo esse período até os dias atuais, se vislumbra a eliminação de barreiras para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. E neste ponto, se enfatiza as barreiras atitudinais. Como afirma Chahini (2010, p. 57):

Os desafios a serem transpostos para que ocorra o rompimento dos preconceitos e comportamentos sociais excludentes, que ainda estão amplamente presentes na prática de grande parte das pessoas, são enormes.

Segundo Sasaki (2010 *apud* Souza, 2021) as barreiras atitudinais, dentre outras, têm dificultado significativamente o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições educacionais. A autora Ribeiro (2016, p. 56) define que “[...] as barreiras atitudinais estão esteadas nos preconceitos, estereótipos e estigmas que definem e marcam a identidade da pessoa com deficiência ao longo da história, e, por conseguinte, são geradoras de novas formas de discriminação e segregação social”.

A barreira atitudinal extingue as possibilidades de desenvolvimento e relação social e pode interferir diretamente no convívio social e educacional da pessoa com deficiência. Ao longo dos anos, houve evolução da humanidade e da compreensão acerca da deficiência, porém as barreiras atitudinais ainda se materializam nos diferentes grupos sociais. Evidenciamos assim, a escola, por ser um espaço em que ocorre a formação do cidadão. De acordo com as falas dos entrevistados, em algumas turmas do IP São Luís Centro, ainda se observa atitudes dos colegas de turma de estudantes com TEA que não favorece um clima de inclusão à diversidade. De acordo com Ribeiro (2016, p. 62), isso se dá devido:

Atitudes e os comportamentos são decorrentes da rejeição frente às diferenças físicas, sensoriais, cognitivas e comportamentais dos discentes com deficiência, do medo de estar diante do desconhecido e dos desafios dele decorrente, assim como dos estereótipos sociais que distorcem as reais características e habilidades socioeducacionais das pessoas com deficiência.

Visando investigar os efeitos dessas relações no aproveitamento dos alunos e na sua interação nas tarefas em grupo, perguntamos:

Quadro 27 – Participação dos discentes com TEA nas atividades em grupo

PERGUNTA: Você consegue participar das atividades em grupo proposta pelos professores?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Sim, consigo.</i>
Donald Gray Triplett B	<i>Na maioria das vezes, sim, mas eu espero melhorar nesse assunto. Eu gosto mais de fazer atividades sozinho, não em grupo.</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Sim.</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Entrevistada: Sim. Entrevistadora: Você faz grupos com os colegas? Entrevistada: É, eu faço os grupos.</i>
Donald Gray Triplett E	<i>Entrevistada: Mais ou menos. Entrevistadora: Por que você não participa tanto assim? Entrevistada: Porque eu não gosto de gente. Entrevistadora: Eu não consigo. Eu não gosto de fazer trabalho em grupo. Entrevistadora: Gosta mais do individual? Entrevistada: Uhum.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisarmos as narrativas dos entrevistados, Donald (A), (C) e (D) consideram que conseguem participar das atividades em grupo proposta pelos professores. Já o estudante (B) diz que as vezes, pois gosta mais de fazer trabalhos sozinho. O Donald (E) também diz que realiza trabalhos em grupo mais ou menos, e quando questionado o porquê não participar tanto assim, é bem categórico em dizer que não “gosta de gente”, não gosta de fazer trabalhos em grupo.

Entre as características de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, Silva e Milan (2023, p. 10) pontua que se observa a

ausência de interesse social (exemplo: em trabalhos em grupo demonstra resistência, nervosismo, insegurança, mudança de humor); Dificuldade para entender discursos, contextos, situações afetivas e emocionais (exemplo: dificuldade em responder a estímulos não verbais, bem como compreender palavras com duplo sentido); Tendência a ser detalhista e metódico na execução de atividades.

Logo, dependendo do nível de suporte, pessoas com autismo podem ter muito comprometimento no que tange a interação social, e isso reverberará de forma negativa na dinâmica de uma sala de aula, no qual se tem a necessidade de habilidades sociais, a exemplo a realização de atividades em grupo. Corroborando com esse pensamento Riess (2010, p. 26), enfatiza que:

Sendo a sala de aula um espaço do ambiente escolar onde as multiculturas e os múltiplos saberes se encontram, cabe ao educador dar um olhar atento a ações pedagógicas que envolvem trabalhos em grupo. Considero o trabalho em grupo uma ação pedagógica que privilegia as habilidades do aluno, o qual necessita comunicar-se, interagir e dialogar com outros saberes para desenvolver-se plenamente. O trabalho em grupo oportuniza não só momentos de trocas no grupo, que são fundamentais para que todos os integrantes possam ter acesso ao conhecimento assimilado que levará à aprendizagem, como também o desenvolvimento afetivo, integrador e social. As atividades em grupo desenvolvidas e analisadas como leituras, escritas, apresentações, exposições, jogos, criações espontâneas e outras construções, quando estimulantes e diversificadas, promovem não só a aprendizagem como também autoestima e a integração dos alunos.

O professor como mediador do conhecimento deve estar atento à organização e dinâmica dos grupos, bem como possibilitar estratégias e flexibilidade quanto a diversidade da sua sala de aula, tendo em vista que estudantes com autismo podem apresentar aversão a desenvolver trabalhos em grupos. Sobre isso, Sousa (2015, p. 9), comentam que:

A busca por meios e estratégias para o trabalho com alunos autistas depende muito do empenho, sensibilidade e disponibilidade do professor em manter-se informado sobre as atualidades na área. O docente ao se planejar deve pesquisar estratégias de ensino que poderá adotar para adaptar o conteúdo, eleger os recursos pedagógicos e a didática a ser utilizada de forma que venha favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Questionou-se: “Como é a sua interação com os professores?”:

Quadro 28 – Interação dos alunos com TEA os professores

PERGUNTA: Como é a sua interação com os professores?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>A interação é regular, mais ou menos. Até porque eu gosto mais de zoar mais com os meus colegas, mas com o professor eu me dou bem de boa.</i>
Donald Gray Triplett B	<i>Entrevistado: É boa, boa. Ótima. Eles dão o melhor deles até agora e espero que continue assim.</i> <i>Entrevistadora: Certo. Você consegue conversar?</i> <i>Entrevistado: Sim, sim, eles respeitam o meu espaço, eu respeito o espaço deles. E... está certo, até agora.</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Até que é normal.</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Eu acho que eu não tenho muita interação com os professores.</i>
Donald Gray Triplett E	<i>Alguns professores, sim, e alguns professores, não.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Donald Gray Triplett (A) pontua que a interação é regular, que seu diálogo maior é com seus pares, mas considera ser uma relação boa. Já o Donald Gray Triplett (B) diz que ótima, visto que os professores dão seu melhor. Donald (C) considera uma interação normal, o Donald (D) acredita não ter muita interação com os professores. O Donald Gray Triplett (E) diz que a sua interação acontece com alguns professores e outros não. Percebe-se que apesar de terem o mesmo diagnóstico de TEA, alguns entrevistados possuem desafios em relação a interação social e outros não, evidenciando que além do transtorno devemos compreender a personalidade de cada sujeito. Para além disso, o ambiente acolhedor que o professor proporcionará irá reverberar de forma positiva no convívio com os estudantes com ou sem deficiência.

Cunha (2015) evidencia que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. E que essa inclusão ocorre primeiramente sem rótulos, e depois com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo.

Ainda sobre o comportamento do professor que trabalha com estudantes com deficiência, se tem a necessidade de transformar sua sala de aula em um local de valorização das diferenças e de formação dos sujeitos, e isso implica em conhecer e respeitar as características de cada estudante. Dessa forma, Souza (2021, p. 46) afirma que:

De nada adiantaria promover adaptações sem se levar em consideração os aspectos individuais de cada sujeito, próprios de sua condição, ou seja, é preciso que se entenda

como a deficiência se manifesta no indivíduo, não se podendo generalizar, considerando que todas as pessoas possuem o mesmo diagnóstico de deficiência irão se comportar da mesma maneira. É preciso ficar atento para o fato de que manifestações e comportamentos apresentados pelas pessoas, nem sempre, estão vinculados a um determinado tipo de deficiência, mas à personalidade do sujeito.

Em suma, deve-se construir uma sala de aula inclusiva que proporcione aos estudantes com transtorno do espectro autista um ambiente favorável a suas condições e particularidades em relação a interação social. Segundo Silva e Milan (2023) é de extrema importância que o docente assuma uma postura acolhedora e facilitadora, cujo olhar é atento e cuidadoso com o seu educando, em que o seu enfoque não reside apenas nas características de cunho cognitivo, mas também e, principalmente, na relação afetiva-emocional.

A quinta pergunta foi: “Você realiza as atividades e avaliações propostas em sala de aula?”:

Quadro 29 – Cumprimento das atividades e avaliações propostas

PERGUNTA: Você realiza as atividades e avaliações propostas em sala de aula?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Entrevistado: Sim, faço.</i> <i>Entrevistadora: Essas atividades e avaliações que você faz, elas têm alguma diferença das dos seus colegas?</i> <i>Entrevistado: Não.</i>
Donald Gray Triplett B	<i>Entrevistado: Sim, sim, eu faço todas. Sempre que eu consigo.</i> <i>Entrevistadora: Essas atividades e avaliações, elas são diferentes? Elas têm alguma adequação assim, que você percebe dos outros, da turma?</i> <i>Entrevistado: Sim, sim, um pouco, mas não muito assim. Grande coisa. Só um pouco mesmo. Diferença.</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Entrevistado: Sim. Sem nenhum medo.</i> <i>Entrevistadora: Essas avaliações, essas atividades, elas são diferentes das dos seus colegas?</i> <i>Entrevistado: Não.</i> <i>Entrevistadora: Tu sentes alguma dificuldade?</i> <i>Entrevistado: Não</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Entrevistada: Sim.</i> <i>Entrevistadora: Tem alguma adaptação nessas avaliações? É diferente das dos seus colegas?</i> <i>Entrevistada: Não. A minha prova é normal.</i> <i>Entrevistadora: As atividades também?</i> <i>Entrevistada: Sim.</i>
Donald Gray Triplett E	<i>Entrevistada: Sim.</i> <i>Entrevistadora: Essas atividades, essas avaliações, elas têm algum tipo de adequação, são diferentes da dos seus colegas?</i> <i>Entrevistada: Não.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as respostas dos entrevistados todos consideram conseguir realizar as atividades e avaliações propostas em sala de aula, para além disso foi questionado pela entrevistadora se os estudantes fazem as avaliações e atividades com algum tipo de adequação

curricular. Os discentes Donald Gray Triplett (A), Donald Gray Triplett (C), Donald Gray Triplett (D) e Donald Gray Triplett (E) enfatizam que não usam nenhum tipo de adequação curricular, o que pode ser interpretado de duas maneiras, uma é que esses estudantes não conseguem perceber as adequações realizadas pelos professores nas provas e tarefas, assim como de fato pode não ocorrer nenhuma adaptação. O Donald Gray Triplett (B) pontua que percebe um pouco de diferença nas atividades propostas pelos professores, e desta forma subentende-se que seus materiais pedagógicos devem passar por adaptações realizada pelos professores.

Segundo Coll (2000) entende-se por currículo um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequada e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Ainda na perspectiva de currículo do autor, este proporciona informações concretas do que, como, quando ensinar, e como avaliar.

A concepção de currículo inclui vários aspectos, desde os básicos que envolvem os fundamentos e sócio-políticos da educação até os marcos teóricos e referências técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Portanto, a inclusão requer uma dinamicidade que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos estudantes.

Com isso, as adequações curriculares formam possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem de cada estudante. Não é um novo currículo, mais um currículo dinâmico, passível de ampliação, flexível, que proporcione aprendizagem significativa de fato, para que os estudantes, que tenham a necessidade, consigam participar em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultado favoráveis.

O MEC define como adaptações curriculares “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.” (Aranha, 2003, p. 47).

Minetto (2008, p. 66) considera que: “Adaptações acontecem somente nos casos em que a proposta geral não corresponda efetivamente às necessidades específicas do aluno. Somente em alguns casos teríamos a elaboração de planos verdadeiramente individuais”.

É importante deixar claro que todo o planejamento para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA, devem estar sinalizados no Plano Educacional Individualizado (PEI), onde consta todas as estratégias pedagógicas propostas para o ano letivo. De acordo com o projeto de Lei n.º 5.093/20, em seu artigo 5º, o PEI é o instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do

espectro autista e altas habilidades, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante (Brasil, 2020, p. 4-5).

Dando continuidade ao roteiro da entrevista, perguntamos aos alunos: “Você organiza sua rotina diária?”, e obtemos as seguintes respostas:

Quadro 30 – Organização da rotina diária dos discentes com TEA

PERGUNTA: Você organiza sua rotina diária?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Eu organizo mais ou menos, porque às vezes eu tenho algumas tarefas que eu quero fazer e outras não tenho vontade.</i>
Donald Gray Triplett B	<i>Entrevistado: Sim, organizo minha rotina diária. Entrevistadora: Como é que você organiza? Entrevistado: É... tem que organizar para não ficar perdido, né? no meio do dia. Normalmente eu acordo, tomo café, leio a Bíblia com minha mãe e venho para a escola. Estudo. Quando volto para casa, janto e espero um pouco, vou dormir.</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Não.</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Eu acho que quem organiza minha rotina é a minha mãe.</i>
Donald Gray Triplett E	<i>Não.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir do questionamento, notou-se que Donald Gray Triplett (A) diz que organiza sua rotina as vezes, pois existem tarefas que quer fazer e outras não tem vontade. O Donald Gray Triplett (B) enfatiza que organiza sua rotina diária, e que isso ocorre para que não se sinta perdido no meio do dia. Assim como o Donald (D) diz que organiza sua rotina, e quem faz isso é sua mãe. Contrapondo os três estudantes, o Donald Gray Triplett (C) e Donald (E) disseram que não organizam rotina.

De acordo com o DSM-5 (2013), pessoas com TEA podem apresentar diversos desafios no que diz respeito a interação social, identificar expressões e gestos, ecolalia, dificuldades em iniciar ou manter um diálogo, entre outros. Em nível comportamental, podem exibir manias, apego e interesse restrito em coisas específicas e rotinas, além de ações repetitivas.

A rotina é um conjunto de hábitos e atividades que uma pessoa realiza regularmente em seu dia a dia. Logo, auxilia na criação de uma estrutura que facilita a realização de tarefas e o cumprimento de compromissos. O que pode favorecer as pessoas com autismo, que por vez também sofrem com rigidez cognitiva, sendo uma tendência de apresentar padrões de pensamento, comportamentos e ações rígidas e inflexíveis, bem como dificuldade em adaptar-se a mudanças ou novas situações.

Segundo Coutinho (2023, p. 9):

[...] na literatura, vários pesquisadores abordam sobre o autismo e suas características e sugerem que uma rotina possibilita que o estudante se organize de forma a ter uma previsão do seu cotidiano, só precisando ser administradas as que surgirem no decorrer do dia, o que gera uma sensação de segurança diante os acontecimentos diários.

O sétimo questionamento foi: “Qual a sua expectativa em relação ao curso?”

Quadro 31 – Expectativa discente sobre os cursos

PERGUNTA: Qual a sua expectativa em relação ao curso?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>A minha expectativa é que tenha alguma área que eu tenha conhecimento dentro desse curso, que é o Áudio e Vídeo.</i> <i>Entrevistadora:</i> Você tem expectativa, então, em trabalhar na área do teu curso? <i>Entrevistado:</i> É.
Donald Gray Triplett B	<i>Muito alta. Espero aprender bastante coisa com os professores.</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Sinceramente, não sei onde o meu rumo vai me levar.</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Eu estava pensando depois do IEMA ir pro curso de Áudio e TV que eu acho que é na UFMA... UEMA...</i> <i>Entrevistadora:</i> Na UFMA. <i>Entrevistada:</i> É. Mamãe falou que tinha, que eu queria fazer.
Donald Gray Triplett E	<i>Espero aprender bastante sobre os chefs de cozinha, aprender como utilizar cada utensílio. E aprender muito. Só isso.</i> <i>Entrevistadora:</i> Qual é teu projeto de vida. Você quer continuar seguindo carreira no curso de gastronomia ou tem outro projeto de vida? <i>Entrevistada:</i> Eu tenho outro, que é fazer uma faculdade de Artes, porque eu gosto muito de desenhar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Logo, temos as seguintes análises: Donald (A) discorre que a sua expectativa é que tenha alguma área que ele consiga ter conhecimento dentro do seu curso, e trabalhe em alguma área envolvendo áudio e vídeo. Donald Gray Triplett (B) enfatiza que a sua expectativa em relação ao curso é muito alta e que espera aprender muito com todos os professores.

Diferente dos estudantes anteriores, o Donald (C) que não sabe onde o seu rumo irá lhe levar, nota-se que a perspectiva de futuro ainda é algo longe dos pensamentos do estudante. Segundo Cunha (2015) um mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso para o autista. Assim, como Assumpção Júnior e Kuczynski (2015, p. 173) que pontuam:

[...] quando se trata de autistas na faixa etária que corresponde à ‘adolescência’. Apesar de fisicamente grandes e com um ‘discurso adulto’ (estereotipado), descrevem

o futuro como ‘algo mágico’ e incoerente com suas próprias dificuldades, e não demonstram preocupação com as direções que irão tomar na vida.

A estudante Donald (D) pontua que depois do IEMA irá fazer o curso de Áudio e TV que tem na UFMA. Donald Gray Triplett (E) revela que pretende aprender bastante sobre os chefs de cozinha, que além de seguir carreira dentro da gastronomia, tem outro projeto de vida que é fazer faculdade de Artes.

Levando em consideração que esses estudantes estão no Ensino Médio Técnico, e a educação profissional, lhes confere o direito subjetivo à profissionalização e inseri-los no mercado do trabalho. Muitos dos entrevistados já vislumbram a sua carreira profissional a partir do curso técnico escolhido que irão cursar nos três anos de IEMA. A Constituição Federal de 1988 já garantia o direito à profissionalização, no artigo 227 que estabelece: “o direito a profissionalização, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Assim como também a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garante o direito à profissionalização e ao trabalho como dever do Estado, da sociedade e da família.

Diante dessas considerações é possível notar que as pessoas com deficiência, historicamente foram marginalizadas da sociedade, além de serem consideradas incapazes, inválidas e incompetentes para a realização de qualquer trabalho. De acordo com Souza (2021, p. 67):

[...] a educação profissional pode se constituir como uma opção para o ingresso desses sujeitos no mundo do trabalho, tendo-se uma melhor qualificação e possibilitando o acesso a atividades laborais mais complexas do que aquelas que, até então, foram destinadas a eles, que se caracterizavam pela simplicidade.

Espera-se que o caráter assistencialistas, piedoso e caridoso, presente na sociedade em relação as pessoas com deficiência sejam deixadas de lado, deve-se preparar os sujeitos para uma vida autônoma e independente, tendo consciência de que estes são sujeitos do seu próprio destino, e conseguem dentro de suas possibilidades, concretizar seus projetos de vida. Isso se comprova, pela narrativa dos entrevistados que em sua maioria, visualizam uma perspectiva de futuro, a partir dos seus anseios profissionais. Gomes e Scatolin (2020) acreditam que:

Assim, a inclusão social do autista é essencial em todas as fases, pois com a inclusão, este tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e autonomia. Ao se pensar em inclusão e no futuro dessas pessoas, se faz necessário pensar sobre a inclusão no mercado de trabalho, tema este que não vem sendo explorado em pesquisas, considerando que houve dificuldade em encontrar dados disponíveis nas

bases de dados on-line e publicações que tratem desse tema (Gomes; Scatolin, 2020, p. 2).

Você se sente seguro tendo o apoio dos professores do Atendimento Educacional Especializado (Professora da Sala de Recursos e professor auxiliar de sala)?

Quadro 32 – Relação entre estudantes com TEA e o trabalho do AEE

PERGUNTA: Você se sente seguro tendo o apoio dos professores do Atendimento Educacional Especializado (Professora da Sala de Recursos e professor auxiliar de sala)?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Entrevistado:</i> Me sinto seguro. <i>Entrevistadora:</i> E na tua turma? Tem alguma professora auxiliar? alguma professora que fica fixa na tua turma? <i>Entrevistado:</i> Como assim uma professora que fica na minha turma? <i>Entrevistadora:</i> Que fique o tempo todo? <i>Entrevistado:</i> Ah, então isso eu não tenho não
Donald Gray Triplett B	<i>Entrevistado:</i> Sim, me sinto bastante seguro, pois eu fui descobrir algo que eu tenho autismo só ano passado. Ou seja, eu era completamente diferente dos alunos e por causa disso o professor me tratava com uma certa indiferença. Então eu me sinto bastante seguro em relação a isso. <i>Entrevistadora:</i> Certo, e aí, tu tens apoio de algum professor auxiliar na tua sala? Ou não? <i>Entrevistado:</i> Não, não, não. No momento, não.
Donald Gray Triplett C	<i>Entrevistado:</i> Não. <i>Entrevistadora:</i> Não? Por que não? <i>Entrevistado:</i> Não confio em ninguém. <i>Entrevistadora:</i> Você não confia nas pessoas ou nos professores? <i>Entrevistado:</i> Não. Em ninguém que eu realmente não conheça.
Donald Gray Triplett D	<i>Entrevistada:</i> Acho que sim. <i>Entrevistadora:</i> Você vem muito aqui na Sala de Recurso Multifuncional? <i>Entrevistada:</i> Eu não venho muito na sala, só quando a professora me chama. <i>Entrevistadora:</i> Na tua sala de aula, tem alguma professora auxiliar de Atendimento Educacional Especializado? <i>Entrevistada:</i> Não.
Donald Gray Triplett E	<i>Entrevistada:</i> Sim. <i>Entrevistadora:</i> Você vem com muita frequência para cá, para a sala de recursos? <i>Entrevistada:</i> Não, só quando eu não estou muito bem. Aí às vezes eu vou para a enfermaria ou às vezes eu venho pra cá. <i>Entrevistadora:</i> Certo. E aí, a tua turma, qual é? A primeira série? <i>Entrevistada:</i> É a segunda. <i>Entrevistadora:</i> Ah, é a segunda série. E então você já está há dois anos na escola. Você tem auxílio de alguma professora na sala? Algum professor daqui do Atendimento Educacional Especializado ou não? Só os professores da disciplina mesmo. <i>Entrevistada:</i> Só os professores das disciplinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as narrativas, obtivemos as seguintes análises, Donald (A) diz que se sente seguro. Donald Gray Triplett (B) diz que sente seguro e ainda revela que somente no ano de 2023 obteve o diagnóstico de autismo, salientando que se considerava diferente dos colegas e por causa disso os professores o tratavam com indiferença. Donald Gray Triplett (D) e (E) se sentem seguros tendo

o apoio do Atendimento Educacional Especializado da escola. Já Donald Gray Triplett (C) diz que não se sente seguro, e quando questionado o porquê não, revela que não confia em ninguém que realmente não conheça.

A escola é um lócus privilegiado para a troca de conhecimento devido às vivências e as ações que ocorrem dentro dela. Em se falando em inclusão escolar, deve-se abranger o acesso, a permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Logo, todas as ações devem ser pensadas na pluralidade dos sujeitos que frequentam a escola, entre eles, os estudantes com TEA. E para que isso se efetive de forma concreta, se obteve a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da rede pública de ensino, onde atende à carência histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso dos estudantes, público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do Atendimento Educacional Especializado. É um ambiente onde existem equipamentos, materiais pedagógicos, mobiliários para atender as demandas dos estudantes, assim como os professores que compõem o AEE estão para apoiar o processo educacional dos estudantes, bem como orientar os professores do ensino regular.

As necessidades educacionais específicas decorrentes do transtorno do espectro autista no espaço escolar demandam estratégias que promovam possibilidades para que o mesmo tenha uma caminhada escolar exitosa. Desta forma, o AEE está para apoiar e eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, bem como as barreiras em relação as habilidades socioemocionais. Segundo a autora Mantoan (2007, p.45) “a escola deve passar por uma transformação, que não seja apenas uma mera exigência de inclusão, mas encarando como um compromisso, tendo como consequência a inclusão de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem”.

Dito isto, percebe-se que os entrevistados conseguem sentir o apoio vindo dos professores do AEE, e isso comprova que de fato o serviço está sendo oferecido e promovido pelos profissionais do IEMA Pleno Centro. Assim, Santana e Teixeira (2022, p. 309) pontuam que:

O atendimento educacional especializado é de grande importância para identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, proporcionando autonomia, melhoria na qualidade do ensino ofertado na rede pública, a inserção desses estudantes no meio social e sobretudo para a garantia de uma educação eficaz. Desta forma, também contribui significativamente para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois oferece suporte ao professor da classe comum e tem o intuito através das leis de assegurar o direito de todos a educação.

A penúltima pergunta foi: “Você participa/frequenta alguma terapia? Qual dia da semana?”.

Quadro 33 – Sobre a frequência do discente com TEA em terapia

PERGUNTA: Você participa/frequenta alguma terapia? Qual dia da semana?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	Entrevistado: Sim, eu faço alguma terapia, sim. Entrevistadora: Qual é a terapia? Entrevistado: É de psicólogo. Entrevistadora: É psicólogo que você vai? Você vai saber assim, quantas vezes na semana tu vai? Entrevistado: É só dois dias por semana. Entrevistadora: Duas vezes na semana que você vai. Aí você sai da escola e vai para lá, ou não vem para a escola? Entrevistado: Às vezes é antes da escola e depois da escola.
Donald Gray Triplett B	Sim. Musicoterapia na casa até a 12+. Toda segunda e sexta.
Donald Gray Triplett C	Entrevistado: Eu faço Educação física no TEA. Entrevistadora: No TEA +12? Você faz educação Física e outra terapia lá? Entrevistado: Não, somente essa. Entrevistadora: E qual era o dia? Ainda faz ou fazia? Entrevistado: Faço. Entrevistadora: Ainda faz? Qual é o dia da semana? Entrevistado: Terça e quinta. Mas agora só vou fazer dias de quinta. Porque agora, terça, eu vou ter que me consultar. Entrevistadora: É consulta com algum especialista. Você sabe qual é? Entrevistado: Não.
Donald Gray Triplett D	Entrevistada: Antes eu estava fazendo terapia ocupacional, mas eu parei quando chegou as férias. Entrevistadora: Não faz mais nenhuma terapia? Entrevistada: Não, porque a terapeuta estava de licença e eu ainda não voltei. Entrevistadora: Hoje em dia você não faz mais nenhuma. Entrevistada: No momento não.
Donald Gray Triplett E	Entrevistada: No momento não. Eu fazia, mas no momento não. Entrevistadora: Você fazia o quê? Entrevistada: Eu tinha uma psicóloga e também ia no psiquiatra, só que agora não vou mais por conta das aulas. Entrevistadora: No caso, por que você passa o dia todinho aqui na escola e não tá tendo a possibilidade de ir? Mas você já perguntou para a professora do Atendimento Educacional Especializado? Se você continuar indo para a psicóloga ou para o psiquiatra, como é que ficaria? Teus horários? Entrevistada: Eu tô tentando ajeitar isso, então nunca perguntei.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as respostas dos entrevistados, pudemos perceber que todos fazem ou já estiveram frequentando algum tipo terapia. De acordo com a Lei Berenice Piana, pessoas com autismo são consideradas pessoas com deficiência e têm seus direitos assegurados, desta forma podem utilizar todo o serviço oferecido pela Assistência Social no município onde reside, além de direito à educação com atendimento especializado garantido pelo Estado. A legislação, ainda assegura o acesso a serviços de saúde, como o diagnóstico precoce, atendimento

multidisciplinar, medicamentos, informações que auxiliem no diagnóstico e intervenções, que se destaca por possibilitar, expressivamente, a melhora na qualidade de vida, respeitando o nível de desenvolvimento e particularidades de cada pessoa com TEA. Segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6094):

Independente de sua classificação psicogenética ou biológica é notório que a criança autista apresenta déficits na área social, na linguagem e comunicação e no comportamento e pensamento. Baseados nestas áreas que apresentam déficits e no direito da criança autista a uma educação que respeite e considere suas limitações, é que através de estudos e pesquisas surgem novos métodos de intervenção de aprendizagem que atendem as crianças autistas. É evidente que tais métodos de intervenção não solucionam os déficits, mas vem para somar com todos os trabalhos já desenvolvidos nesta área, visando à melhora da qualidade de vida da criança autista.

Assim, a intervenção precoce e ao longo da vida é fundamental para maximizar as dificuldades enfrentadas por pessoas com autismo. Quanto mais cedo começar, maiores são as chances de promover melhorias significativas nas habilidades funcionais. Portanto, as formas de intervenções podem incluir terapias de fala e linguagem, terapias ocupacionais e físicas, comportamentais, motoras e sensoriais e etc, a abordagem é multiprofissional, a pessoa com TEA, deve ter acesso ao fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, psiquiatra, neuropediatra, psicopedagogo, entre outros profissionais. De acordo com Schmidt (2014, p. 60) existem diversas abordagens terapêuticas para pessoas com autismo:

Diversas abordagens foram surgindo no cenário do autismo, algumas se caracterizando como abordagens terapêuticas, outras como filosofias ou até serviços de atenção. Embora a orientação e as práticas sejam diferenciadas entre si, os programas mantêm o foco em objetivos centrais comuns a todos, seja o desenvolvimento social e cognitivo, a aprendizagem e a resolução de problemas, as habilidades de comunicação verbal e não verbal, a redução de comportamentos problemáticos, seja o apoio às famílias.

Dessa forma, pode-se concluir que as intervenções proporcionam ao indivíduo com autismo mais autonomia, funcionalidade e independência, corroborando para a inclusão na sociedade. Salientando que essas intervenções devem ser de acordo com a necessidade de cada sujeito, e por especialistas que devem realizar um trabalho minucioso apresentando a pessoa estímulos em diversos ambientes de seu cotidiano, colaborando ainda mais para seu desenvolvimento. De acordo os autores Mendes e Silva Júnior (2020, p. 7):

A intervenção precoce é fundamental pois proporciona novos estímulos à criança, expondo a a novas experiências durante o período de neuroplasticidade, onde há uma maior eficácia na aprendizagem. Além de ser indispensável por proporcionar novos estímulos ao indivíduo, a intervenção precoce é de extrema importância pois também

atua nos comportamentos inadequados, colaborando para que não haja uma intensificação e cristalização dos mesmos.

Perguntados sobre seletividade alimentar, os alunos responderam:

Quadro 34– Seletividade alimentar entre estudantes com TEA no IEMA UP São Luís - Centro

PERGUNTA: Você tem alguma seletividade alimentar?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Donald Gray Triplett A	<i>Entrevistado: Seletividade alimentar?</i> <i>Entrevistadora: Por exemplo, tem alguma coisa que você não come por causa da cor, da textura, não gosta de comer tudo...</i> <i>Entrevistado: Não, não, gosto de comer tudo. Eu só não como se o gosto da comida for ruim.</i>
Donald Gray Triplett B	<i>Sabe a textura do Milho. Eu não gosto</i>
Donald Gray Triplett C	<i>Entrevistado: Cebola.</i> <i>Entrevistadora: E tem algum alimento que você tem que comer todo dia?</i> <i>Entrevistado: Sinceramente, não sei.</i>
Donald Gray Triplett D	<i>Eu acho que sei que não gosto de nada muito doce. Tipo, bala, pirulito, eu não gosto muito.</i>
Donald Gray Triplett E	<i>Entrevistada: É... não tem a textura da cebola e do pimentão?</i> <i>Entrevistadora: Sim,</i> <i>Entrevistada: É tipo essas texturas que eu não gosto.</i> <i>Entrevistadora: Mais durinhos assim? A textura de cebola, pimentão. Tem outro elemento assim, que tu lembra?</i> <i>Entrevistada: Não, não agora.</i> <i>Entrevistadora: Entendi. Certo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as respostas Donald Gray Triplett (A) considera que come tudo, e não possui nenhum tipo de seletividade alimentar. Donald (B) diz que não gosta de milho. Donald (C) pontua a cebola como um alimento que não gosta. Já o Donald (D) fala que não gosta de comer nada muito doce. E Donald (E) explica sobre a textura da cebola e pimentão que não lhe agrada muito.

No âmbito alimentar, pessoas com transtorno do espectro autista são os que mais apresentam comportamentos alimentares atípicos, que incluem seletividade alimentar, comportamentos inadequados durante as refeições, repertório alimentar limitado, ingestão restrita, dificuldade de se alimentar, exagerada dificuldade em permanecer à mesa durante as refeições, entre outros. O estudo da seletividade alimentar é frequente ligado a pessoas neuroatípicas, visto que a prevalência de dificuldades alimentares é grande nesta população.

No geral, a etiologia das dificuldades alimentares parece envolver características centrais do autismo, como: disfunção sensorial, motora, cognitiva e emocional; comportamentos repetitivos; interesses restritos; disfunções gastrointestinais (constipação,

diarreia, distensão abdominal, refluxo gastroesofágico, entre outros) e problemas motores-orais (Marí-bauset *et al.*, 2014).

A autora Ganen (2022, p. 13) em seu material intitulado “Estratégias clínicas e nutricionais na seletividade alimentar da criança com transtorno do espectro autista (TEA)” traz um quadro explicativo diferenciando seletividade alimentar de dificuldade alimentar exposto por Junqueira (2017):

Quadro 35 – Seletividade alimentar x dificuldade alimentar

SELETIVIDADE ALIMENTAR	DIFICULDADE ALIMENTAR
Crianças saudáveis	Crianças com comprometimento do Estado Nutricional (EN)
Redução na quantidade e variedade de alimentos consumidos	Recusa categoria de alimentos (textura, sabor, aparência)
Tolera novos alimentos no prato	Comportamento de fuga, luta ou medo quando apresentado a novos alimentos
Seleciona alimentos e os consome por tempo determinado	Não aceita diferentes formas de apresentação dos alimentos
Participa de refeições em família	Refeição realizada geralmente em momentos diferentes da refeição em família
Requer de 20-25 exposições para aceitar novos alimentos	Requer mais de 25 exposições para aceitar novos alimentos

Fonte: Junqueira (2017).

Desta forma, evidencia-se que a partir das repostas dos entrevistados Donald (B), (C) e (E), muitos sentem dificuldade de se alimentar no que tange a textura, sabor e aparência dos alimentos., logo aparentemente não chega a ser uma seletividade alimentar. É o que pontua os autores Moura, Silva e Landim (2021, p. 18-19):

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista em algum momento de sua vida apresentou ou apresentará algum grau de seletividade alimentar ou aversão aos alimentos, ambos relacionados as desordens sensoriais, características dos alimentos, textura, consistência, aparência visual e o comportamento das crianças diante as refeições. Além disso, as crianças com TEA podem manifestar prejuízo no processamento sensorial e, por consecutivo, possuírem dificuldade de processar algumas informações como por exemplo: textura, sabores, cheiros e aspecto visual da comida e, a partir disso, escolherem os alimentos através desses sentidos.

5.3.1.4 Entrevista semiestruturada aplicada aos colegas de turma dos estudantes com autismo do IEMA Pleno São Luís Centro

O terceiro bloco de entrevista foi com os colegas de turma dos estudantes com autismo, na oportunidade os estudantes escolhidos de cada turma foram os líderes de turma,

isso se deu pois entende-se que esses jovens têm maturidade, e estão para a sua sala a serviço do desenvolvimento, servindo de exemplo e referência para os seus colegas. Nas Diretrizes Operacionais do IEMA (2023) se descreve que os líderes de turma são jovens que inspiram e contribuem para a mudança de posturas dos colegas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo que desenvolve uma atitude de não indiferença, seja em relação à escola, à sua comunidade, às pessoas etc. As entrevistas aconteceram no turno matutino, na Sala de Recursos Multifuncional e na Biblioteca do IEMA Pleno São Luís Centro.

É importante deixar elucidado que na escola tem cinco (5) estudantes com laudo médico de TEA, porém as entrevistas aconteceram somente com quatro (4) colegas de turma desses estudantes com autismo, isso porque na turma 305 do curso técnico de áudio e vídeo, existe dois (2) estudantes que são autistas. Outro ponto a se esclarecer é que as identidades dos estudantes serão preservadas de acordo com os princípios éticos estabelecidos no TCLE (Apêndice A). Logo, serão identificados por: **Colega A (Curso: Desenvolvimento de Sistemas)**, **Colega B (Curso: Gastronomia)**, **Colega C (Curso: Áudio e Vídeo - 105)** e **Colega D (Curso: Áudio e Vídeo - 305)**. Dessas foram coletadas as informações que constam no Quadro:

Quadro 36 – Entrevista com os colegas de turma dos estudantes com TEA do IEMA Pleno São Luís Centro

PERGUNTA: Como você e seus amigos interagem com o estudante com autismo na sala de aula?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Geralmente o autismo requer vários conceitos. Quem sofre com... não, na verdade não, “sofrer”. Quem tem autismo, ele realmente é mais reservado na dele, então ele prefere manter um... Como é que eu posso dizer? Ficar privado ali, só no grupinho deles de amigos. Então, a gente tenta interagir, e o pessoal da minha sala sempre tenta interagir com eles, mas eles são muito reservados. Então a gente sempre tenta não excluir, porque na real, todos somos iguais e a gente sempre tenta manter e encaixar ele em qualquer situação que envolva a turma inteira. A gente não exclui nenhum deles.</i>
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Acaba que eu e os meus colegas de turma, a gente tem um pouco de dificuldade para interagir com a nossa colega, porque a gente sente que acaba ocorrendo um afastamento em relação ao resto da turma dela, não como se fosse culpa dela, mas é natural, porque acaba que se reúne uma turma para fazer barulho, para brincar, e isso acaba incomodando, né? E acaba que ela se afasta um pouco da gente. E isso é um pouco ruim.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>Bom, a gente interage através da professora de Libras, a intérprete de Libras lá da sala, porque como ele é autista, ele também tem uma dificuldade na fala. A gente fala com ele através das Libras. A gente pergunta para a professora como é que se fala, assim, para ele, ou a gente fala logo para ela falar para ele. Às vezes a gente também se aventura, tenta falar com ele através das Libras, fazendo gestos e é assim.</i>

COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Tratamos ele com igualdade. Claro que tem algumas vezes que precisamos entender ele, porque tem uma sensibilidade maior que a gente, mas costumamos abranger bastante, chamar para o nosso grupo, porque eles também têm um tipo de ideia diferente, então aceitamos mais para entender o lado deles, fazer um projeto totalmente voltado a essa perspectiva, uma nova visão também, e conseguimos trabalhar com eles de uma boa forma, respeitando sempre o espaço e o limite adequado para eles.</i>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em resumo, o **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas), enfatiza que as pessoas com autismo são mais reservadas e que na turma eles preferem ficar privados ao seu grupo de amigos. O **Colega B** (Curso: Gastronomia), pontua que ele e os colegas de turma têm dificuldade para interagir com o estudante com TEA, pois ocorre um afastamento da pessoa em relação a turma, e isso se atribui ao barulho, pois deve incomodar. O **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo – Turma 105), destaca que a turma interage com a estudante com TEA, que também é surda, através da intérprete em Libras, e que as vezes até se aventura a falar com a discente. O **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo – Turma 305) diz o estudante com autismo tem uma sensibilidade maior. Comenta que ele e os colegas de turma tentam entendê-lo e costumam chamá-lo para o grupo. Afirma que conseguem trabalhar com eles de uma boa forma, respeitando sempre o espaço e o limite adequado para eles.

O TEA, é um transtorno do neurodesenvolvimento que atinge as áreas da interação social e comunicação. A Lei de Proteção à pessoa autista (2012), traz em seu corpo algumas características que pessoas com o diagnóstico apresentam: deficiência na comunicação verbal e não-verbal; dificuldades para manter relações sociais de acordo com seu nível de desenvolvimento; ausência de reciprocidade social etc. O que se comprova com a fala dos entrevistados: quase todos os estudantes sentem dificuldade em interagir com os discentes com autismo e isso pode ser decorrente das próprias características do transtorno. As autoras Gonçalves e Torres (2021, p. 44) salientam que:

Pessoas com TEA podem apresentar déficits relacionados a interação e comunicação social [...], com diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional, e seu interesse pode ser pouco ou quase nenhum em estabelecer interações com o outro. Nesse sentido, os pares são imprescindíveis no processo de inclusão escolar, uma vez que, a convivência, estimula as capacidades interativas e promove o desenvolvimento das habilidades sociais, favorecendo este processo em alunos com TEA.

A escola como instituição social é parte fundamental nos processos de desenvolvimento humano, pois nela ocorre entre tantas evoluções, a socialização entre os estudantes, oportunizando que todos possam aprender a conviver com o outro e suas diferenças,

assim, respeitando a diversidade. É o que se nota no discurso de todos os colegas de turma dos estudantes com TEA, eles conseguem interagir respeitando o espaço, limitações e individualidades de cada um.

Nosso segundo questionamento foi: “O estudante participa das atividades em grupo?”

Quadro 37 – Perspectiva dos colegas de turma sobre a participação dos alunos com TEA nas atividades em grupo

PERGUNTA: O estudante participa das atividades em grupo?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Participam sim. Como eu falei, a gente, a gente tenta manter o máximo possível de manter e integrar eles com a gente para nos relacionarmos e ter um vínculo. Todos, todos nós juntos. Então eles são muito participativos em questão de atividades.</i>
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Participa, participa sim. Só que ela participa apenas com todo o trabalho, apenas com um grupinho fechado, porque como a turma é muito barulhenta, esse grupinho que tem amizade com ela, já é um grupinho mais consciente do... dela... do que ela tem e aí eles já ajudam mais ela. Aí acaba que sempre quando tem algum trabalho em grupo, algum seminário, ela permanece sempre no mesmo grupo.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>De todas as atividades em grupo. Ele sempre participa junto com os outros colegas que tem a dificuldade na fala, os surdos, por causa da intérprete de Libras que ela tem que estar junto com eles. Mas a gente sempre bota os nossos amigos também lá, a gente sempre tenta falar com ele, se aventurando, mas ele sempre participa de todas as atividades. Às vezes eles não participam porque eles não querem, porque a professora, às vezes ela fala para gente: “ah ele não quer participar”, aí às vezes ele não participa.</i>
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Sim. A gente sempre tenta incluir o máximo eles. Pedimos opiniões, porque como é uma visão totalmente diferente da nossa, eles são mais sinceros. Eles sabem o que pode acontecer, o que pode ajudar. Então incluímos eles na equipe, ouvimos bastante. Eles sempre dão ideias boas. Claro que a gente algumas vezes tem que apontar um ponto que: “ah, a ideia foi boa, mas tem que abranger outras probabilidades, de outras ideias também”. Então a gente aceita e inclui também para fazer um projeto, continuar tendo um bom prosseguimento nas atividades.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas) pontua que a turma tenta ao máximo estabelecer esse vínculo, e integrá-los aos grupos, destaca que eles são muito participativos nas atividades. Já o **Colega B** (Curso: Gastronomia) diz que a estudante com TEA participa apenas com um grupo já específico, denominado de grupo mais consciente, pois o resto da turma é muito barulhenta. O **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105) diz o estudante

com autismo participa junto com os estudantes que são surdos também por causa da intérprete em libras, mas que sempre insere outros colegas nesse grupo. Também menciona que as vezes que ele não participa da atividade em grupo é porque não quer. O **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305), fala que a turma inclui o estudante com TEA nas equipes, e eles sempre dão ideias boas.

É imprescindível compreender que para ensinar estudantes típicos ou atípicos, não existe uma receita pronta, isso porque duas pessoas podem apresentar o mesmo diagnóstico de transtorno do espectro autista, mas apresentam comportamentos diferentes a uma mesma intervenção ou metodologia pedagógica, o que funciona de forma exitosa para um estudante pode não funcionar para o outro. Logo, o processo de ensino e aprendizagem exige que o professor do ensino regular conheça de forma individual os estilos de aprendizagem dos estudantes da sua sala de aula. Souza (2021, p.46) enfatiza que

[...] de nada adiantaria promover adaptações sem se levar em consideração os aspectos individuais de cada sujeito, próprios de sua condição, ou seja, é preciso que se entenda como a deficiência se manifesta no indivíduo, não se podendo generalizar, considerando que todas as pessoas que possuem o mesmo diagnóstico de deficiência irão se comportar da mesma maneira.

A autora Elizabeth Cohen (2017), em seu livro “Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas”, define trabalho em grupo como um trabalho que os estudantes trabalhem juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas. A mesma autora também explica mais adiante em seu livro, o porquê trabalhar em grupo, trazendo alguns benefícios, entre eles que melhora as relações intergrupais.

O trabalho em grupo é uma técnica eficaz para atingir certos tipos de objetivos de aprendizagem intelectual e social. É excelente para o aprendizado conceitual, para a resolução criativa de problemas e para o desenvolvimento de proficiência em linguagem acadêmica. Socialmente, melhora as relações intergrupais, aumentando a confiança e a cordialidade. Ensina habilidades para atuar em equipe que podem ser transferidas para muitas situações, sejam escolares ou da vida adulta. O trabalho em grupo é também uma estratégia para enfrentar problemas comuns na condução da sala de aula, como manter os alunos envolvidos com sua atividade. Mais importante ainda, o trabalho em grupo torna mais acessíveis as tarefas de aprendizagem para um número maior de alunos em salas de aula com grande diversidade de competências acadêmicas e proficiência linguística. O trabalho de grupo produtivo aumenta e aprofunda a oportunidade de aprender conteúdos e desenvolver a linguagem e, portanto, tem o potencial para formar salas de aula equitativas (Cohen, 2017, p. 35)

Em suma, os estudantes com TEA do IP São Luís Centro, dentro de suas possibilidades participam das atividades em grupo que são propostas pelos professores, isso

porque pelas as narrativas dos líderes, as turmas compreendem que a proposta da inclusão, é justamente fazer com os estudantes com deficiência participem como protagonistas de suas próprias aprendizagens, se tornando cada vez mais autônomos e independentes, conquistando seus direitos e inserindo-se no espaço escolar, apesar de suas limitações.

Questionamos ainda: “Você percebe alguma dificuldade do estudante diante de atividades propostas pelos professores?”.

Quadro 38 – Observações dos colegas de turma sobre dificuldades dos discentes com TEA

PERGUNTA: Você percebe alguma dificuldade do estudante diante de atividades propostas pelos professores?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Entrevistada: Não. Geralmente o autista, ele é muito inteligente e assim eles interagem. Como tem dois lá, eles são muito... é... como é que eu posso dizer? Eles são mais... eles falam mais, na real, do que a gente. Eles são muito... in...como é que é a palavra?</i> <i>Entrevistadora: Interessado.</i> <i>Entrevistada: Interessado. Eles sempre respondem os professores, sempre tentam interagir também junto com os professores na sala de aula.</i>
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Não. Assim, do meu ponto de vista, eu não percebo não. Muito pelo contrário, acho ela inteligente até.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>Bom, esse aluno em questão, às vezes a gente percebe que ele fica meio desatento. Ele fica às vezes rindo pro nada, olhando pro nada. Mas sempre que tem alguma pergunta, assim que ele entende, ele chega a responder, a falar com o professor. É assim.</i>
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Na nossa sala, como tem dois, a menina ela é mais na dela, ela é mais quietinha. Então a gente tenta puxar mais, a gente tenta perguntar, mesmo não sendo algo do dia a dia dela, mas a gente tenta conversar. Se ela não quiser falar, a gente aceita, mas ela é uma pessoa assim, que dá suas ideias. Ela é muito inteligente. Já o menino, ele também é muito inteligente e criativo, então ele é mais fácil de se conversar, mas a gente percebe a dificuldade dele em notar a atividade de perceber o que tem que fazer. Então a gente tenta ajudar ao máximo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas) pontua que os dois estudantes com TEA da turma são muito inteligentes, são mais interessados que o restante, e sempre respondem aos professores. O **Colega B** (Curso: Gastronomia) também diz que o estudante não sente dificuldade diante das atividades propostas pelos professores, ao contrário considera o

colega com autismo muito inteligente. Já o **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105), destaca que as vezes percebe o estudante desatento, mas que quando surge algum questionamento do professor que ele compreende, o mesmo responde. O **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305) relata que a menina com TEA é mais quieta, mas é muito inteligente, e o menino também muito inteligente e criativo, é mais fácil de dialogar com ele, apesar disto, ele tem muita dificuldade em anotar a atividade que deve ser realizada, então a turma tenta auxiliar ao máximo.

Dos elementos citados pelos entrevistados, destaca-se que os **colegas das turmas A e B** consideram os estudantes com TEA muito inteligentes. O que pode se dá devido a alguns fatores, o nível de suporte do estudante pode ser o (1); o diagnóstico precoce e as intervenções comportamentais podem ter sido realizados precocemente resultam em um aumento de QI. De acordo com a Bezam (2020, p. 23):

O acesso ao diagnóstico precoce e intervenção especializada está construindo uma nova história no TEA, apontando que o número de crianças com QI abaixo de 70 não é mais uma constante [...]. Isto não significa uma omissão, quanto a desconsiderar os déficits verbais, sensoriais e comportamentais, mas significa ter um novo olhar dentro deste transtorno do desenvolvimento [...]. Sabe-se que o padrão de desempenho do indivíduo com TEA costuma ser diferente do observado nos indivíduos neurotípicos, mas as evidências têm demonstrado que, quando avaliados, por instrumentos adequados ao seu repertório comportamental e verbal, os resultados podem ser bem diferentes, demonstrando inteligência dentro ou até acima da média [...].

Por outro lado, alguns estudantes com o mesmo transtorno podem apresentar desatenção como citado pelo colega de turma C) e dificuldade em habilidades básicas, como dado o exemplo do colega de turma D) que percebe que o estudante com TEA tem muita dificuldade em anotar a atividade que deve ser realizada. Isso ocorre pelo fato da aprendizagem está relacionada a diversos mecanismos cognitivos. Em seu livro *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*, Cunha (2015) pontua que a atenção é extremamente relevante na aprendizagem escolar. E precisa ser estimulada pelo professor, para que o estudante desenvolva prazer por tal atividade.

A quarta pergunta foi: “Você percebe que há dificuldade no momento de iniciar e interromper uma determinada conversa?”

Quadro 39 – Observações dos colegas de turma sobre dificuldades dos estudantes com TEA em iniciar conversas

PERGUNTA: Você percebe que há dificuldade no momento de iniciar e interromper uma determinada conversa?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
	<i>Não. Na real, eu não acho. Não acho não.</i>

COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Sim. Sim, é porque eu vejo... porque geralmente as pessoas conversam em tom alto, eles conversam assim, falando bastante. E aí, sempre quando ela vai tentar iniciar uma conversa ou entrar em uma roda de conversa, ela acaba que tem muita dificuldade e acaba que ela nem às vezes... acaba entrando, entendeu? Porque é um fala alto, outro fala alto. Aí ela tenta falar, só que ela não consegue, porque eu não sei, ela não consegue interagir muito bem e acaba que ela tem sim um pouco dessa dificuldade.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>Entrevistada: Eu não entendi. Entrevistadora: Se ele tem dificuldade para iniciar diálogos com vocês, mesmo vocês não tendo o domínio da Libras, né? Se ele chega em vocês para falar alguma coisa, para se expressar. Entrevistada: Eu já percebi dificuldade nisso. Até porque às vezes ele não fala com a gente, a gente às vezes tenta falar com ele e tal, dando um “oi” assim que a gente aprendeu, né? Às vezes ele olha para a gente, vira a cara, ele não fala assim</i>
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Como eu expliquei na questão anterior, a menina é mais na dela, então é difícil perguntar e ela responder na hora. É, mais no tempo dela, então a gente não pressiona muito. Se ela responder, ela vai responder em alguma hora. Já o menino, ele fala bastante, mas a gente tem como contornar, ele fala bem pouco, mas expressando totalmente as suas ideias.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas) disse que o estudante com TEA da sua turma não sente dificuldade no momento de iniciar ou interromper uma determinada conversa; o **Colega B** (Curso: Gastronomia) pontua que a estudante com autismo ao tentar entrar em uma roda de conversa acaba tendo dificuldade, porque os colegas de turma falam alto, e ela não consegue interagir muito bem; o **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105), relata que já percebeu essa dificuldade, tendo em vista que o estudante com autismo é surdo, e os estudantes da turma não tem domínio da Libras, assim há uma dificuldade na comunicação; o **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305) pontua que a menina é mais difícil dos colegas de turma perguntarem e ela responder, no tempo dela. Já o menino fala bastante.

De acordo com Silva *et al.* (2022) a característica central do TEA é a dificuldade em estabelecer relacionamentos interpessoais, tal caractere impere no cenário histórico-cultural como imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. Em todas as falas dos entrevistados percebe-se a dificuldade que os estudantes com o transtorno do espectro autista têm no que tange a interação social, bem como a relação de estabelecer vínculo afetivo de amizade e as condutas sociais. Ainda segundo a autora Suelma Silva (2022, p. 37):

A relação de amizade, de troca, pode ser um desafio, pois é difícil para um autista saber a hora certa de intervir e falar numa conversa dentro do grupo para fazer suas ponderações, assim como compreender quais são os comportamentos socialmente desejáveis. Para esse tipo de aprendizado são necessárias muitas tentativas, erros, acertos e, por vezes, frustração. Ainda assim, por mais difícil e desafiador que isso seja, os autistas devem estar preparados para se fortalecer com as experiências sociais incômodas e frustrantes pelas quais certamente vão passar em alguns momentos de suas vidas.

Sabendo que é um transtorno do neurodesenvolvimento, cujas principais características são as dificuldades existentes na comunicação e interação social, na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, além da presença de comportamentos ou interesses restritos/repetitivos (APA, 2022), os desafios narrados pelos entrevistados vão ao encontro daquilo que é descrito como comportamento dentro do transtorno. Consequentemente, no espaço escolar isso pode se mostrar de forma mais exacerbada, tendo em vista que o campo de pesquisa é uma escola em tempo integral, e onde eles passam a maioria do tempo. Porém, isso não impede que os seus pares tentem estabelecer contato, mesmo que estes sejam diferentes na sua forma de estabelecer interação social.

Perguntamos aos entrevistados: “O processo de fazer amizades com esse estudante é diferente?”. E obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 40 – Sobre o processo de fazer amizades entre os alunos com TEA e os outros estudantes

PERGUNTA: O processo de fazer amizades com esse estudante é diferente?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>É. Porque ali ele envolve... um tipo de... eles são muito recuados, eles são muito na deles. Então, para a gente é... querer ter uma amizade, é um processo lento, porque ali a gente tem que se encaixar, tem que conhecer... e no tempo deles, entendeu? E para a gente fazer uma amizade.</i>
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Eu acho que é sim, diferente. O jeito de chegar nela, o jeito de conversar com ela, o tom que a gente conversa. Acho que tudo isso acaba... não tocar. Eu acho que tudo isso acaba, é... acaba sendo diferente sim. Porque a gente não pode ficar tocando, não pode falar muito alto, até que é sensível entre essas coisas e acaba que que é diferente.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>É um pouco porque, como eu falei, ele não responde às perguntas que a gente faz. Às vezes ele não fala com a gente, não olha na nossa cara, vira. Assim como eu falei, ele fica rindo também pro nada. É uma coisa meio que desatenta, sabe?</i>
COLEGA D	<i>Totalmente. Porque como é mais quieta, então é um processo mais longo. Como o outro é mais ativo, ele gosta mais de conversar, é criativo, então as ideias são mais abertas, tem uma melhor comunicação. Mas tem como fazer amizade de boas com eles.</i>

Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	
---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas) pontua que os estudantes com autismo são recuados, e que querer ter uma amizade com eles, é um processo lento; o **Colega B** (Curso: Gastronomia), enfatiza que é diferente, o jeito de conversar, o não poder ficar tocando, falando alto, pois são muito sensíveis; o **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105) diz que é diferente, pois o colega que tem o transtorno não responde às perguntas quando são feitas, as vezes ele não olha no seu rosto. O **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305), declara que é totalmente diferente o processo de fazer amizades, pois é um processo mais longo.

Pelas narrativas dos entrevistados, vislumbra-se que os déficits em interação social de pessoas com o transtorno do espectro autista geram comportamentos que dificultam o processo de cultivar laços afetivos em amizades. Para Freitas *et al.* (2018) a amizade é uma relação de diversas interconexões, que envolve afeto, proximidade e intimidade:

A amizade é uma relação inerentemente diádica, próxima, mútua e voluntária, resultante de diversas interconexões frequentes, fortes e bidirecionais que se prolongam no tempo. Assim, a amizade deve ser reconhecida pelos seus dois membros, pelo que deve existir uma história partilhada e um compromisso mútuo. Esta relação tem como motivação primária um afecto mútuo e recíproco, como a expectativa de que os amigos se apoiam um ao outro, divertem-se ou partilham sentimentos de proximidade e intimidade. A amizade é, assim, uma experiência normativa e simultaneamente um contexto único de socialização. As interações que as crianças e adolescentes têm com os seus amigos distinguem-se daquelas que experienciam com outros pares (Freitas *et al.*, 2018, p. 219-220).

Dito isto, é relevante salientar que os estudantes com TEA podem apresentar algumas dificuldades como: estabelecer e manter relações pessoais constantes; compreender e interpretar linguagens complexas, figuradas, literais e abstratas (metáforas, sarcasmos, ironias, piadas, duplos sentidos, etc.), inclusive questionamentos amplos, sem orientação específica; interpretar corretamente comportamentos não verbais, expressões faciais, emoções, intenções, linguagem corporal e entonação de voz, bem com aplicá-los à sua prática social, chamado de alexitimia; dificuldade em manter atenção e motivação quando se trata de assuntos distantes dos seus temas de interesse, o que as vezes faz com que eles queiram falar sempre da mesma temática ou não tenham vontade de outro tema no diálogo; grande incômodo no contato visual; iniciar, manter e terminar uma conversa, entre outras. Tais situações podem acarretar distanciamento dos seus pares em turma, ou dificuldade em aproximação.

Indagou-se ainda: “Você percebe algum interesse específico do colega de turma?”. A maioria conseguiu identificar, como pode ser lido no quadro a seguir:

Quadro 41 – Percepção dos colegas de turma sobre interesses específicos dos discentes com TEA

PERGUNTA: Você percebe algum interesse específico do colega de turma?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Entrevistada:</i> Como assim? Qual tipo de interesse? <i>Entrevistadora:</i> Por exemplo, se eles gostam de desenhar, se eles gostam de música ou se eles gostam de pintura, se tem algo que eles gostam bastante. <i>Entrevistada:</i> Na verdade, eu nunca parei para prestar atenção a minha turma em questão desses... desses meus colegas não, não sei dizer.
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Sim, eu percebo que ela gosta muito de... de desenho, desenho... e anime. Anime.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>Sim, eu percebi que ele é muito bom em matemática e física também. Todas as questões que o professor faz, ele está sempre respondendo lá para ele.</i>
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Entrevistada:</i> Sim, a gente gosta bastante da percepção deles pela sinceridade também, pela colaboração, da criatividade de um, da inteligência de outro, dos níveis que tem como abranger mais. Então é uma colaboração muito boa e a gente gosta de estar junto deles. <i>Entrevistadora:</i> No caso, eles têm, por exemplo, interesse por artes, música... <i>Entrevistada:</i> Sim, a menina tem muito interesse por arte. Ela desenha. O menino também, ele é muito criativo. Ele faz muitos desenhos. Alguns são bem exibidos aqui, principalmente no dia de protagonismo, no dia do autismo, né? É muito bom porque isso explora mais da arte dele, principalmente do nosso curso, que pede essa ideia de criatividade, de desenvolvimento. Então é muito bom.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas) pontua que nunca parou para prestar atenção nisso; o **Colega B** (Curso: Gastronomia) diz que percebe o interesse da estudante com TEA em desenho e anime; já o **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105) diz que nota que o colega é muito bom em matemática e física; o **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305), explica que a menina tem muito interesse por arte, pois desenha. E o menino o intitula como muito criativo, que faz desenhos, e que estes são exibidos principalmente em dias de evento da escola.

A arte é libertação da imaginação, para além disso é uma forma de expressão que permite que as pessoas se comuniquem de maneira não verbal. Para pessoas com o transtorno

do espectro autista, a comunicação pode ser um grande desafio, e a arte pode ser uma alternativa de expressar suas emoções e pensamentos. De acordo com a autora Nascimento (2020, p. 127):

A arte envolve o indivíduo por ser a sua linguagem original, pela forma de fazê-lo enxergar a vida com criatividade, imaginação e interagir com o outro de forma significativa. O acesso ao nosso interior para conhecer a si e apresentar ao outro é uma das propostas da arte. Usar da arte como libertação da imaginação nos leva a leveza da alma, toca em questões sensoriais elevando os nossos sentidos para sentirmos diferentes sensações ao propiciar um caráter novo, dia após dia, para criar e recriar.

A maioria dos colegas de turma dos estudantes com TEA, intitulam os discentes como criativos, e que tem interesse para artes, além de serem bons em desenho. O que pode ocorrer devido a arte ser um caminho para desenvolver suas capacidades, o espaço para liberar a imaginação, conhecer a si e as suas possibilidades, além funcionar como meio de comunicação social. Nascimento (2020) enfatiza as possibilidades da arte como oportunidade de socialização que contribui para o desenvolvimento da interação do indivíduo. Além disso, a arte eleva suas habilidades e quanto aos autistas é uma proposta de intervenção para ampliar suas capacidades e integrar suas dificuldades para a construção da autonomia e desenvolvimento pessoal.

Logo, o desenho é uma manifestação da arte e possui uma grande relação com a formação do ser humano, principalmente quanto ao desenvolvimento da sua criatividade, tendo em vista que ao desenhar, a pessoa elabora seu pensamento, expressa sua visão do mundo, externa pensamentos e emoções. Souza (2023, p. 46) pontua que isto

[...] proporciona habilidade e uma série de estímulos que desenvolve capacidades sensoriais, motoras, perceptivas, por isso o desenho não pode ser compreendido como simples ato mecânico; cada gesto e movimento têm funções simbólicas capazes de contribuir para o desenvolvimento humano.

Assim, podemos inferir que o desenho é um instrumento importante e diretamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo, tenha ela deficiência ou não.

O sétimo questionamento foi: “Há eventos ofertados pela instituição com informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (palestras, rodas de conversas, oficinas etc.)?”. Os colegas responderam:

Quadro 42 – Percepção dos alunos sobre eventos de conscientização realizados na instituição

PERGUNTA: Há eventos ofertados pela instituição com informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (palestras, rodas de conversas, oficinas etc.)?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS

COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Há sim. É... algumas, alguns professores, algumas pessoas também tentam é... explicar pra gente, pra gente poder se colocar no lugar deles, porque eles têm é... o autismo e... eles não... eles são iguais a gente, mas eles precisam de uma atenção melhor, de outra forma, entendeu?</i>
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Ah, sim, é... eu já estudo aqui desde o ano passado e aconteceram dois eventos que foi o Pink Shirt Day e o Dia do Autista, se eu não me engano. Esses dois dias tiveram palestras de conscientização. Tudo isso teve sim, dois eventos já.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>Sim, eles sempre deixam a gente bem ciente dessas coisas, falando para a gente em palestras, como no começo do ano, eles começaram a falar lá para a gente, sempre estão deixando o pessoal com autismo bem... incluídos.</i>
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Sim, há muitas palestras. Também há o acolhimento, que eles se sentem bastante acolhidos, mesmo eles querendo o espaço deles. Mas eles aceitam porque é uma coisa mais calma, bem equilibrada, para eles se sentirem bem acolhidos. Há palestras, e a gente também cita em sala. A gente conversa sobre a os pontos positivos e os negativos, porque há muitas áreas que não aceitam e a gente percebe isso e a gente tenta voltar à tona, colocando isso logo nas escolas. Então, isso é muito importante abranger. Então a gente conversa bastante, temos roda de conversa, palestras.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas) colega da Turma A) desenvolvimento de sistemas diz que alguns professores tentam explicar sobre a temática. O **Colega B** (Curso: Gastronomia) pontua que estuda desde o ano de 2023 na escola e aconteceram dois eventos que foi o *Pink Shirt Day* e o Dia do Autista, onde dois dias tiveram palestras de conscientização. O **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105) fala que a Instituição deixa os estudantes cientes, através de palestras no começo do ano letivo. Já o **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305) enfatiza que há muitas palestras, rodas de conversa e diálogo constante em sala de aula. Menciona que há o acolhimento, que eles se sentem bastante acolhidos, mesmo eles querendo o espaço deles.

Além de garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, independente de suas características individuais, é de extrema necessidade que a instituição assuma o papel de formadora do conhecimento, e oportunize momentos de sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com Florenzano e Silva (2016) a sensibilização, de acordo com o dicionário priberam, equivale a ação de tornar impressionável, causar comoção. As atividades de sensibilização envolvem dois conjuntos: vivências emocionais das deficiências e reflexão sobre o assunto podem ser realizadas, cada uma delas pode ser adaptada de acordo com a realidade de cada escola.

Nas narrativas dos entrevistados percebemos que os momentos de palestras, formações, rodas de conversas são pontuais a datas em alusão ou comemoração as pessoas com deficiência, o que se torna incipiente, visto que as demandas ocorrem todos os dias, as pessoas diariamente devem ter um olhar de empatia, solidariedade e compreensão do que é inclusão. São temáticas sensíveis e emergenciais a sociedade. Dessa forma, se tem necessidade de se implementar políticas educacionais e sociais, redescobrir novas práticas que garantam acesso à educação de qualidade e que diminua as atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência.

Instigar uma análise crítica coletiva sobre condições de ensino e possibilidades de melhoria, tendo em vista a diversidade escolar e o que as particularidades de cada deficiência podem nos informar sobre orientações pedagógicas adequadas, é um exercício que deve ser realizado continuamente. Segundo Freire (1996, p. 64) “é de inclusão que se vive a vida. É assim que os homens aprendem, em comunhão.” Ainda na perspectiva de inclusão, corroborando com esse pensamento, Mantoan (2005, p. 26) pontua que “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Em falar em convivência na diversidade, Chahini (2010, p. 56) diz que:

[...] a convivência na diversidade proporciona a todos a oportunidade do desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à permanência de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais tanto nas instituições educacionais quanto nas sociais.

Perguntou-se: “Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?”. A opinião dos alunos ajuda a vislumbrar sua noção sobre o que é inclusão, os recursos e necessidades da instituição pela perspectiva discente:

Quadro 43 – Perspectiva dos alunos sobre a efetivação da inclusão na instituição:

PERGUNTA: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Entrevistada: Inclusão, como assim?</i> <i>Entrevistadora: A inclusão desses estudantes, por exemplo, se tem mobiliário, se tem acessibilidade arquitetônica, como rampas, escadas. Se tem locais sinalizados, se tem profissionais para atender...</i> <i>Entrevistada: Aqui na escola os profissionais são excelentes, então assim eles tentam, sempre tentam... é... como é que eu posso dizer? Sempre tentam nos acolher de uma outra forma. E eles também não são diferentes. Tem rampa, tem escada, tem monitores que ficam andando o dia inteiro na escola, querendo</i>

	<i>ajudar, e é só a gente pedir ajuda que eles ajudam sim, a gente. A escola é muito bem monitorada, e também uma excelente... como é que eu posso dizer assim?</i> Entrevistadora: Equipe. Entrevistada: Equipe, isso. Entrevistadora: Na tua turma, esses estudantes com autismo, eles têm algum professor que fica lá dentro da turma com eles, além dos professores de disciplina? Entrevistada: Não, não. Eu não tenho nenhum não.
COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Eu acho que acontece sim. Eu acho que acontece, porque tem toda uma equipe de profissionais aqui que são capacitados para lidar com... com uma crise, com uma coisa assim. Sempre tem alguém aqui disponível na escola. Então eu acho que a instituição ela... faz por onde sim.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	<i>Eu acredito que sim. O IEMA é uma escola muito boa nisso. Eles ficam sempre tentando fazer a gente incluir todos eles. Sempre incluindo todos eles. Se eles não estão incluindo, eles incluem. Eles botam eles nos grupos e tudo mais, e sempre estão tentando fazer a gente cada vez ficar mais próximo dessas pessoas.</i>
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>Sim, a gente percebe bastante que no instituto, em geral, há uma abrangência maior, porque quando a gente sai da nossa vida estudantil, a gente percebe que eles não. Eles acabam não se adaptando e nem evoluindo muito. Então ter uma escola, um instituto que traga esses alunos é muito bom, porque assim eles não se desenvolvem sozinhos, eles vão se desenvolvendo com a sociedade e trabalhando mais em equipe, se soltando mais mesmo no seu ponto, no seu espaço. Mas é muito bom ter instituições que coloquem o protagonismo do aluno autista.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas), diz que na escola os profissionais são excelentes, além disso tem rampa, monitores que ficam andando o dia inteiro na escola, querendo ajudar. A escola é muito bem monitorada, e tem uma excelente equipe. O **Colega B** (Curso: Gastronomia) diz que tem toda uma equipe de profissionais que são capacitados para lidar com uma crise. O **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105) fala que acredita que sim. O IEMA é uma escola muito boa nisso, eles ficam sempre tentando fazer a gente incluir todos eles. O **Colega D** (Curso: Áudio e Vídeo - 305) percebe que no instituto, em geral, há uma abrangência maior, pois comenta que quando sai da vida estudantil, percebe que eles acabam não se adaptando e nem evoluindo muito. Então ter um instituto que traga esses alunos é muito bom, porque assim eles não se desenvolvem sozinhos, eles vão se desenvolvendo com a sociedade e trabalhando mais em equipe.

De acordo com as narrativas acima, o IP São Luís Centro, na medida do possível, tenta ofertar um espaço para que a inclusão de estudantes com deficiência aconteça. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, traz como foco “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro

Autista – TEA (DSM-5) e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às especificidades de cada deficiência.” (Brasil, 2008a). As bases corroboram com os princípios da educação inclusiva, que preveem que:

[...] as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais específicas, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2001d, p. 4).

Dessa maneira, é preciso promover a inclusão no espaço escolar e adequar as práticas de ensino, além de adaptação na infraestrutura, oferecendo ambientes acessíveis (rampas, escadas com corrimãos de ambos os lados; elevadores; banheiros com barras de apoio, tanto na área interna quanto nas portas; pisos planos e sem desníveis; sinalização em braille nos espaços; bebedouros em alturas diferentes etc.), assim como também qualificação do corpo docente, investimento em ferramentas tecnológicas, ambiente de diálogo e empatia através de momentos formativos/reflexivos com toda a comunidade escolar, planejamento pedagógico priorizando atividades lúdicas e participativas, levando em consideração o estilo de aprendizagem dos sujeitos, investimento em contratação de profissionais de apoio (professores auxiliares de AEE), interação constante com as famílias dos estudantes, entre outras ações.

E a última pergunta foi: “quais sugestões você percebe que são necessárias para que essa inclusão se tornasse mais exitosa na instituição?”

Quadro 44 – Sugestões dos alunos para melhoria da inclusão no IP São Luís Centro

PERGUNTA: Quais sugestões você percebe que são necessárias para que essa inclusão se tornasse mais exitosa na instituição?	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
COLEGA A Curso: Desenvolvimento de Sistemas	<i>Entrevistada: É para... mais e mais assim em questão de... da gente poder ajudar eles, né? A questão do autista?</i> <i>Entrevistadora: Isso.</i> <i>Entrevistada: Eu acho assim, que essa ideia de existir um professor dentro de sala de aula, não é que eles precisem, mas é sempre para estar por perto alguma necessidade que eles queiram fazer, é... algum... porque tem autistas que eles não são verbais. Eles preferem ficar mais recuado no canto, as vezes não consegue fazer amizade, as vezes não consegue interagir com a turma e nem com os professores. Então, eu... praticamente na minha sala, graças a Deus, não é “graças a Deus”, mas é tipo que bom que não tem... eles são muito ágil, interagem super bem com a gente, são muito legais, sempre tentam manter um vínculo com a gente e a gente sempre tenta manter um vínculo com eles também, mas eu acharia muito legal ter uma profissional dentro de sala, para monitorar, supervisionar também, e... enfim, só isso</i>

COLEGA B Curso: Gastronomia	<i>Eu acho que precisa ter mais atividades que... que falam mais sobre isso, para ter mais uma conscientização. E eu sinto que aqui, aqui na escola, às vezes falta a estrutura, porque, por exemplo, aqui quando tá muito barulho, acaba que incomoda. Em todo lugar tá esse barulho. Aí, às vezes eu sinto que a pessoa pode ficar muito incomodada, né? E aí pode dar uma crise. Enfim, aí... e às vezes eu acho que falta um pouco de assim... não sei se a palavra é empatia, dos colegas de turma. Eu acho que muito importante é fazer a conscientização para isso, porque os profissionais eu acho que já é bom, dentro da instituição.</i>
COLEGA C Curso: Áudio e Vídeo (Turma 105)	Entrevistada: Assim, eu não daria assim, porque eu acho até que é bom demais. Mas eu acho que ensinar mais os alunos a falarem em Libras, sabe? Aqui tem esses cursos, mas eu acho que deveria ser meio que uma aula, até porque aqui na escola tem muitas pessoas com autismo e tudo mais. Entrevistadora: No caso, tu achas que seria necessário ter uma disciplina em Libras? Como se fosse em Português, Matemática? Entrevistada: Exatamente. Porque às vezes a gente tenta se comunicar com eles e às vezes não dá. A gente tem que ficar procurando professores e tudo mais. Como eu sou líder de turma, as vezes eu tenho que ir atrás dos intérpretes de Libras para eles irem lá falar com eles, entendeu? Aí se eu soubesse, seria bem mais fácil.
COLEGA D Curso: Áudio e Vídeo (Turma 305)	<i>A sugestão que eu tenho é preparar eles para a vida depois da escola, porque muitos acabam não fazendo o Enem, nenhum curso assim. Então, eles não entram em áreas de trabalho. Então, a sugestão que eu tenho é preparar mesmo para a vida depois da escola, porque a gente não nota muito agora, mas recente, né, que estão abrangendo pessoas com autismo nos trabalhos em áreas concorridas, em concurso. Então eu acho interessante preparar o aluno autista assim para fazer e ter mais inclusão no mercado de trabalho.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O **Colega A** (Curso: Desenvolvimento de Sistemas), enfatiza que a ideia de existir um professor dentro de sala de aula, para estar por perto caso surja alguma necessidade, levando em consideração que existem algumas pessoas com autismo que não são verbais. O **Colega B** (Curso: Gastronomia) acredita que deve ter mais atividades que falem sobre isso, para ser ter mais conscientização dos colegas de turma, a falta de estrutura, por exemplo, quando tem muito barulho, no qual as pessoas com autismo se sentem incomodados, também menciona a falta de empatia, que pode ser solucionada através de conscientização. O **Colega C** (Curso: Áudio e Vídeo - 105) considera que deveria existir uma disciplina em Libras, pois existe uma barreira comunicacional, as vezes os colegas de turma têm que atrás do intérprete em Libras para que exista essa comunicação, essa narrativa se dá pelo fato de o colega da turma além de ter o transtorno do espectro autista, também é surdo.

As sugestões fornecidas pelos entrevistados, de ter professores auxiliares do Atendimento Educacional Especializado em todas as turmas que tem estudantes com deficiência, ter mais atividades que sensibilize e conscientize a comunidade escolar, principalmente os estudantes, além de ter um espaço para que os estudantes possam se

autorregular, devido ao barulho que uma escola tem, e a Libras virar uma disciplina do currículo da escola, soluções viáveis para que a inclusiva se efetive mais ainda no espaço escolar. É importante enfatizar que o Projeto de Lei 2403/22 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir conteúdo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos da educação básica (da pré-escola ao ensino médio). A proposta está em análise na Câmara dos Deputados (Agência Câmara de Notícias, 2022).

Portanto, para que a inclusão se torne mais exitosa, deve-se transpor as barreiras que limitam qualidade da educação e da proposta de ensino adotada para com a inclusão de estudantes com deficiência. Conforme destaca Martins Junior, Martins e Bock (2019, p. 60):

A efetivação da escola na perspectiva da educação inclusiva está ligada a um trabalho pautado na defesa dos princípios e valores éticos, como na projeção dos ideais de cidadania e justiça, delineada a uma proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas voltadas para a individualidade do estudante e suas necessidades peculiares de aprendizagem. Um dos caminhos para a concretização de uma educação inclusiva é a acessibilidade em seu sentido mais amplo, ou seja, transpor as barreiras arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, entre outras que impedem ou limitam a participação do estudante com deficiência nas práticas do cotidiano escolar.

Pensar em inclusão é falar em educação para todos, pois é a partir dessa perspectiva que os espaços educacionais, garantirão qualidade de ensino para as pessoas com deficiência, seja qual for à natureza, física, intelectual ou sensorial, desmistificando a educação segregadora que durante anos existiu. Para essa garantia e promoção, é necessário compreender que este não é um objeto inalcançável, principalmente quando se trata da educação de pessoas com transtorno do espectro autista. É preciso sem dúvida, superar que por conta de suas dificuldades, como comunicação, comportamento adaptativo, interação social, essa pessoa não conseguirá ter êxito na sua trajetória acadêmica e profissional.

6 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: uma sugestão do aplicativo TEAcher como ferramenta de apoio didático-pedagógico ao professor no ensino de pessoas com TEA



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As tecnologias móveis têm ocupado espaço significativo na vida das pessoas, uma vez que elas são altamente portáteis, relativamente baratas, ampliaram enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem personalizada. Com o passar do tempo, os serviços e produtos começaram a se converter ao formato digital e, através dos dispositivos móveis, ficou cada vez mais fácil o acesso a eles. Dessa forma, os aplicativos, quando bem planejados e implementados na educação, favorecem a criatividade, a autonomia, o trabalho em equipe, a interatividade, a possibilidade de criação de conteúdos e soluções para os mais variados problemas.

Bottentuit Junior (2020, p.5).

O Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação atende à Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vigente, Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 que aborda o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O produto se alinha à Portaria, a medida em que objetiva contribuir com a formação dos profissionais em Educação, bem como, promover a articulação entre a tecnologia e as demandas identificadas em campo. Nesse sentido, busca auxiliar o professor a dialogar com a realidade da Educação Especial e Inclusiva, levando em consideração, essencialmente, as particularidades, potencialidades e necessidades do estudante com o Transtorno do Espectro Autista, pensando nos desafios dessa docência.

Essa ideia do produto surgiu em duas perspectivas, a primeira pelo fato de existirem poucas ferramentas no sistema IOS e Android que fornecessem um apoio metodológico-pedagógico ao professor no ensino de pessoas com TEA e pela observação da educação no período pandêmico, do uso das tecnologias como meio para dar continuidade às atividades escolares e profissionais.

O ensino remoto expôs, simultaneamente, alternativas de comunicação e aprendizagem. O Comitê Gestor da Internet no Brasil, em pesquisa realizada para elaboração do Painel TIC COVID-19, em 2020, constatou que as tecnologias móveis já são uma realidade no cotidiano das pessoas, sendo este um dos principais meios, quando não o único, de acesso a internet entre as famílias. Como consta na citação seguinte extraída do site da empresa:

Três quartos dos usuários de Internet com 16 anos ou mais e que são das classes DE (74%) acessam a rede exclusivamente pelo telefone celular, percentual que é de 11% entre os usuários das classes AB. Entre os usuários de Internet com 16 anos ou mais, que frequentam escola ou universidade, o celular aparece também como a ferramenta utilizada com maior frequência (37%) para assistir às aulas e atividades educacionais remotas. O uso do dispositivo como o principal recurso para participação nas atividades é maior entre os usuários das classes DE (54%), se comparado com o percentual daqueles das classes C (43%) e AB (22%). Já o uso de computador (notebook, computador de mesa e tablet) como o principal recurso para acompanhamento do ensino remoto é maior nas classes AB (66%), sendo menos acessível aos estudantes das classes C (30%) e DE (11%) (CGI.BR, 2020, p.1)¹².

Para Cortelazzo (2012) o uso dos celulares já é uma realidade, mesmo nas camadas mais pobres, portanto, pode ser uma ferramenta útil para a criação ou composição de ambientes

¹² **Classificação das classes:** **Classe A:** 2,8% (renda mensal domiciliar superior a R\$ 22 mil); **Classe B:** 13,2% (renda mensal domiciliar entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22 mil); **Classe C:** 33,3% (renda mensal domiciliar entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil); **Classes D/E:** 50,7% (renda mensal domiciliar até R\$ 2,9 mil) (INFOMONEY, 2022).

inclusivos, funcionando como um elemento de apoio a emancipação e autonomia de professores e estudantes com deficiência.

A cada dia surgem novos aplicativos e recursos interativos que exploram diferentes formas de ensino, confirmando o universo de alternativas tecnológicas que visam facilitar a dinâmica escolar. Entre tanto se sente a necessidade de aplicativos que possam servir de material de apoio docente. Para Bottentuit Junior e Mondaini (2011, p. 3) “[...] as ferramentas e mídias digitais oferecem [...] instrumentos capazes de renovar as situações de comunicação, informação, cooperação e colaboração, tornando-as muito diferentes daquelas tradicionalmente fundamentadas na escrita e nos meios impressos”.

Nesse sentido, o objetivo de experiência do aplicativo será conectar os profissionais da área da educação para dicas e ferramentas que construirão um repertório de ações inclusivas no espaço escolar.

No âmbito da educação escolar, a tecnologia, tem se apresentado como um meio importante para o avanço do conhecimento. Na escolarização das pessoas com deficiência, a utilização dos recursos advindos das tecnologias ultrapassa o caráter instrumental e revelam ser preciosas ferramentas para o acesso ao currículo (Benini; Castanha, 2016, p. 10-11).

Para aplicação do PPT, realizou-se um levantamento anterior sobre o uso de celulares como instrumento de apoio didático-pedagógico do professor, se utiliza ou não o celular para planejamento de aulas, atividades e avaliações, se busca em aplicativos sugestões e ideias de recursos para aplicar no contexto da sua sala de aula, dentre outros aspectos que permitam visualizar a aplicabilidade do produto.

Em linhas gerais, o aplicativo contém:

a) Documentos legais que constituem marcos para os direitos das pessoas com deficiência

A documentação legal é fundamental para que todo o corpo escolar tenha acesso aos direitos do aluno e possa solicitar recursos para o melhor atendimento desse público.

b) O que é autismo: conceito, diagnóstico, características e curiosidades

Com o excesso de informações compartilhadas em redes sociais, que muitas vezes generalizam os mais variados transtornos, é importante que circulem na escola fontes confiáveis e atualizadas, que possam auxiliar na inclusão do estudante com

TEA, construindo um espaço consciente das suas necessidades, mas que também não o limite a concepções equivocadas.

c) Dicas de elaboração de um plano educacional individualizado com um currículo de atividades funcionais, inspirações de materiais pedagógicos, avaliações e estratégias didáticas, questões que os professores devem considerar em um planejamento inclusivo

Área voltada aos professores. Essa parte do aplicativo deve ter em vista sugestões de materiais, estratégias e orientações sobre a elaboração de um planejamento inclusivo. Deve abordar as principais dúvidas, demandas e dificuldades docentes identificadas nas entrevistas durante as visitas técnicas. Nessa etapa de visitas os professores também poderão sugerir elementos para compor o software. Posteriormente devem ser revisitados para testagem do produto.

O aplicativo *TEAcher* está apresentado em anexo específico, detalhado em seus objetivos e aspectos metodológicos para a sua elaboração. Para a criação desse app, foi-se necessário a busca por um programador e design. No qual iremos discorrer os passos dados em cada etapa.

A qualidade da interface de um aplicativo é tão importante quanto sua funcionalidade. Por isso que, ao desenvolver o software, recorreu-se a um design gráfico para que fosse feita com qualidade toda a interface gráfica do aplicativo. De acordo com Cronapp (2022) existem os ícones que são imagens gráficas e sua função é possibilitar que os usuários identifiquem e acessem de maneira simples os recursos do sistema, no que contribui para uma experiência mais intuitiva. O design também realizou a logomarca, a Valle (2022) salienta que a logo é o item central da identidade visual, que deve representar todo o conceito da marca em um único ícone. A logotipo é amplamente utilizado nos produtos, materiais, lojas físicas, correspondências e redes sociais. Além disso, construiu-se os botões, que são as partes interativas da interface gráfica para o usuário, ativando ações quando pressionados.

A primeira etapa para a construção dessa logo foi a pesquisa, analisou-se referências de aplicativos com o mesmo objetivo e público-alvo, assim como também imagens que converse com a proposta de experiência do app, a partir daí foi feito um esboço de como seria, para então ocorrer a digitalização, o desenho imaginado sair do papel e ser transformado em um arquivo no computador.

A imagem que aparece na logo foi pensada da seguinte forma, duas pessoas encaixando um quebra-cabeça em formato de cérebro, isso porque é o órgão que é mais importante do sistema nervoso, o primeiro que se desenvolve, controla todas as nossas atividades. Também está relacionado as funções como memória, inteligência, raciocínio, linguagem, comportamento e razão, elementos da função executiva, que no autismo são afetadas. O cérebro autista funciona de uma maneira diferente do cérebro de pessoas neurotípicas. Por esse motivo, a forma como pessoas com TEA processam e respondem às informações também é diferente. Um bom exemplo disto, é a Temple, uma mulher com o transtorno que tem diversos livros, entre eles “O cérebro autista: pensando através do espectro”, escrito em colaboração com Richard Panek (2017), onde ela explica sobre o processamento visual.

A busca por representar tamanha diversidade presente no TEA, bem como por gerar inclusão, identificação e reverter o preconceito culminou com a criação de símbolos para representar o autismo. Entre eles temos o quebra-cabeça, no qual a logo, sugere que cada sujeito é peça única dentro de um espectro. De acordo com a equipe Equipe IOK (2023) esse símbolo foi produzido em 1963 por Gerald Gasson, membro do National Autistic Society em Londres, que o criou para simbolizar as dificuldades de compreensão enfrentadas pelas pessoas com o TEA. As cores vivas e brilhosas representam a esperança em relação às intervenções e à conscientização da sociedade como um todo. Normalmente é usado em fitas de conscientização que demonstra apoio a causa e educa o público sobre os direitos das pessoas afetadas. É muito encontrada em placas de filas prioritárias e locais onde pessoas com este espectro são acolhidas, como transporte público e filas preferenciais.

As pessoas que aparecem na imagem formando o cérebro de quebra-cabeça representa os professores, no qual é a tradução em português do nome do aplicativo *TEAcher*. Escolheu-se os dois em cores diferentes, para representar a diversidade racial que é constituída o Brasil, e por observar a baixa representação de pessoas pretas nas imagens ilustrativas de propagandas, cards e aplicativos. Os professores se unindo para formar o cérebro, retrata o ensino colaborativo que deve existir para se mediar conhecimento na educação inclusiva, assim como o público-alvo que será destinado esse aplicativo. O trabalho articulado entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala de aula regular está previsto na Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001d). Desta forma devem desenvolver metodologias de ensino e propostas para melhor desenvolvimento do estudante com deficiência.

O design escolheu as cores e fontes, vale ressaltar que as cores são a alma da identidade visual, elas irão refletir com a personalidade da marca e estimular as diferentes

emoções e comportamentos. As cores predominantes são: vermelho, azul, verde e amarelo. São vivas e atrativas para que chame atenção do público.

Na imagem abaixo temos a figura da logomarca:

Figura 11 – Logomarca do app



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em se tratando da plataforma no qual foi desenvolvido o aplicativo, o programador utilizou o editor de código-fonte *Visual Studio Code* (VS Code) que é um editor de código aberto desenvolvido pela Microsoft, no qual está disponível para Windows, Mac e Linux. É criado com Electron, ferramenta criada pelo GitHub que permite a criação de softwares Desktop com HTML, CSS e JavaScript.

Uma das características mais marcantes do *Visual Studio Code* é a sua leveza e velocidade. Ao contrário de muitas IDEs (*Integrated Development Environments*) pesadas, o *VS Code* é ágil e responsivo, garantindo uma experiência de codificação fluida mesmo em sistemas menos robustos. Essa agilidade não compromete a potência: o *VS Code* oferece uma gama impressionante de recursos para atender às necessidades de programadores de todos os níveis.

O IDE do *Visual Studio* é uma plataforma de lançamento criativa que você pode usar para editar, depurar e criar código e, em seguida, publicar um aplicativo. Além do editor e depurador padrão fornecidos pela maioria dos IDEs, o Visual Studio inclui compiladores, ferramentas de conclusão de código, designers gráficos e muitos outros recursos para aprimorar o processo de desenvolvimento de software. De acordo com Walakys (2023):

O desenvolvimento de software é uma tarefa complexa que requer ferramentas eficientes e poderosas para otimizar o processo de criação de aplicativos, sites e sistemas. Nesse contexto, o Visual Studio Code (VS Code) emergiu como uma das principais opções para desenvolvedores de todo o mundo. [...] É um editor de código-fonte desenvolvido pela Microsoft, lançado em abril de 2015. Ele se tornou rapidamente uma das principais escolhas entre os desenvolvedores, independentemente da plataforma ou linguagem de programação que utilizem. Essa popularidade pode ser atribuída a vários fatores que destacam: Interface intuitiva e personalizável; suporte a uma ampla variedade de linguagens de programação; ecossistema de extensões; integração com sistemas de controle de versão; Desenvolvimento remoto, entre outros.

De acordo com a imagem podemos observar o desenvolvimento do app:

Figura 12 – Etapas no desenvolvimento de um aplicativo



Fonte: UBIMINDS (2024).

O primeiro passo para a criação do aplicativo foi definir as informações necessárias da Análise de Requisitos: a ideia, finalidade, e a necessidade que ele irá atender. Foi necessário também planejar a estrutura, as principais funcionalidades, telas e recursos. Como mostra as figuras abaixo, um esboço do planejamento, que também está posto no *ebook* “guia de orientações”:

Figura 13 – Aba de funcionalidades e área do professor no app TEAcher



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após esta etapa, iniciou-se o estudo de viabilidade, sendo dividida em 5 viabilidades:

- **Viabilidade Técnica** - Tem como objetivo um esboço do projeto dos requisitos do sistema, para determinar se a empresa possui os conhecimentos técnicos para lidar com a conclusão do projeto.
- **Viabilidade Econômica** - Ajuda as partes interessadas a saber se o software necessário é financeiramente sustentável para a empresa.
- **Viabilidade Jurídica ou Legal** – Verifica se há algum conflito de sistema com os requisitos legais e éticos, como regulamentação local de proteção de dados, certificado de projeto, licença, direitos autorais etc.
- **Viabilidade Operacional** – Se concentra em descobrir como o produto funcionará, se será fácil para o usuário final e como os desenvolvedores farão a manutenção após a implantação.

- **Viabilidade de Planejamento** – Deve medir principalmente cronogramas/prazos para levar até o seu término. Considerando sua experiência técnica, os prazos dos projetos são razoáveis? Alguns projetos são iniciados com prazos específicos.

Na etapa de design, a equipe produziu a **DSS** (*Design Document Specification* – Especificações de Documentação do Projeto) com base nos requisitos do usuário e na análise detalhada feita na fase anterior. É também definida a arquitetura geral do sistema e descreve todas as informações para trabalhar no produto, como recursos, *input*, *output*, bancos de dados, formulários, esquemas de códigos, especificações de processamento e tempo esperado para entregar o produto.

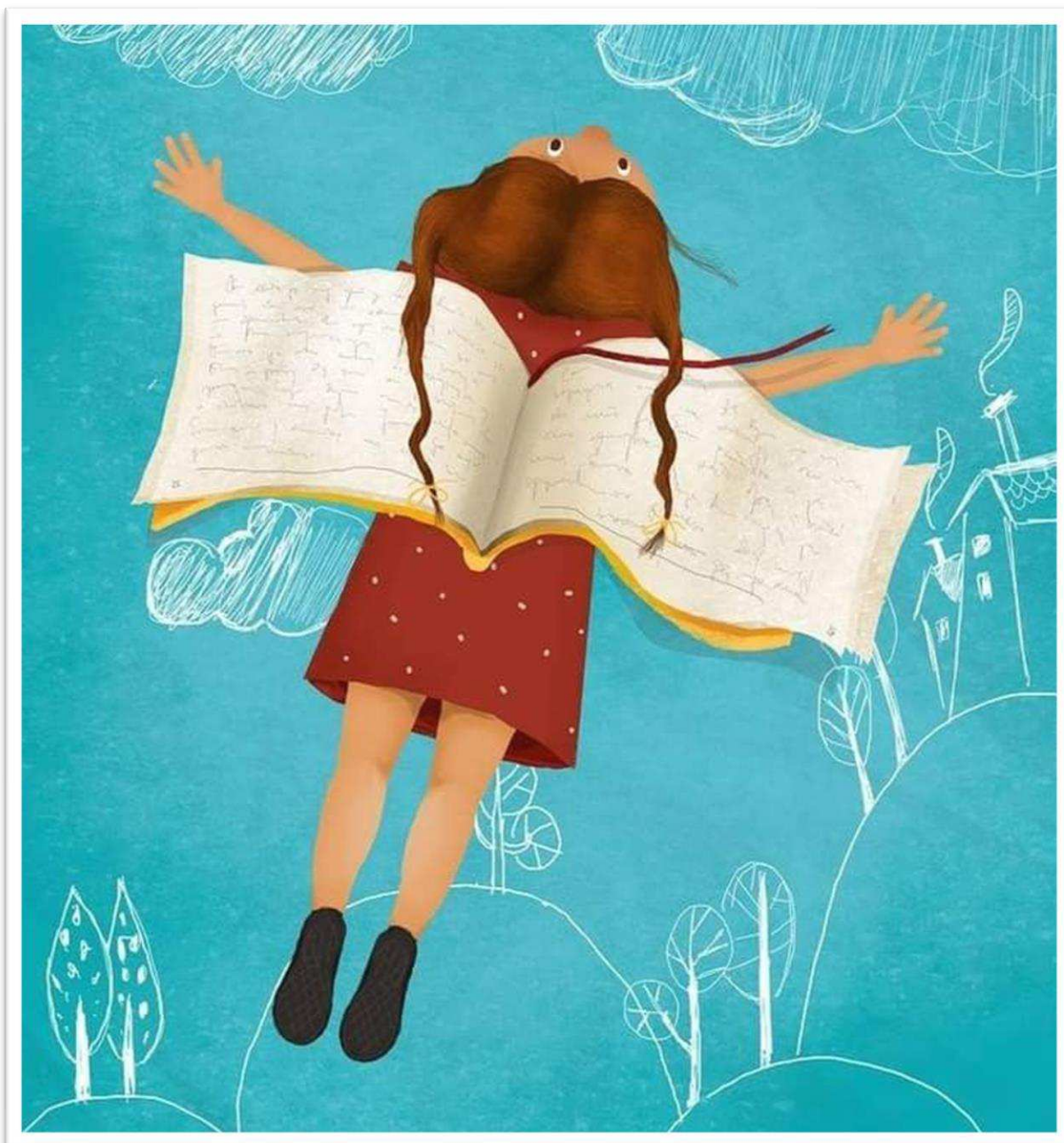
Já na interface do aplicativo, o programador definiu o fluxo de usuário, mapeando o caminho que o usuário irá percorrer ao utilizar o app e identificar as principais ações e transições que ocorrerão. Garantindo que a interface seja intuitiva, com informações claras, acessíveis e organizadas. Além disso, se utilizou de elementos de design consistentes, e isso incluiu o uso de cores, tipografia, ícones e outros recursos visuais alinhados com a identidade do app.

A 4ª etapa é a do Desenvolvimento, que também é a mais longa. Seguindo o DDS e as diretrizes de desenvolvimento, o desenvolvedor traduziu-a em código-fonte e linguagem de programação. Em se tratando do desenvolvimento da lógica e funcionalidades do app no Visual Studio, organizou-se o desenvolvimento em etapas menores, com funcionalidades mais essenciais e depois funcionalidades adicionais.

Na 5ª etapa, foram realizados os testes no software, para evitar erros durante o lançamento que possam comprometer a funcionalidade, visto que demandam até 40% de todo o tempo de produção do aplicativo. Uma das grandes vantagens de utilizar o Visual Studio é a possibilidade de utilizar extensões, no qual escolheu-se a *Depurador* que é uma ferramenta que permitiu verificar o comportamento do código em tempo de execução, facilitando a identificação de erros e a depuração do app, assim como o suporte a emuladores e dispositivos virtuais, permitindo que simulasse diferentes tamanhos de tela, resoluções e versões do sistema operacional, prática adotada durante toda a criação do aplicativo.

Na 6ª etapa, a fase de manutenção envolve correção de bugs, atualização do aplicativo para as versões mais recentes do software e aprimoramento. Portanto, o ciclo de desenvolvimento está encerrado.

7 PARA NÃO CONCLUIR: próximas reflexões



Fonte: Mihajlovic (2023).

*Pés para que os quero,
se tenho asas para voar?*

Frida Kahlo

Diante da problemática do acesso e permanência, a pesquisa se empenhou em descortinar a realidade da temática estudada no local direcionado. Todos os capítulos trazem respostas à pergunta que elegemos como a problemática a ser investigada, como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno São Luís Centro.

A assertiva de que a inclusão escolar é um processo que está estritamente relacionado às práticas pedagógicas e às condições de permanência escolar, portanto, depende além de políticas públicas que sejam frequentemente avaliadas, da atuação de um conjunto de profissionais comprometidos com a formação dos estudantes com TEA. Entender que a escola inclusiva não acontece apenas dentro da sala de aula, é necessário pensar em todos os espaços. Nesse sentido, é extremamente emergencial formar sujeitos que participem dessa construção.

A atuação dos profissionais da educação é primordial para o trabalho educativo com o estudante autista e a prova disso é a constatação de que muitos casos de autismo foram primeiramente notados no espaço escolar. E para que esses profissionais possam ter a competência para esse trabalho, são necessárias ações pedagógicas que contemplem a todos, sem exceções. A partir dessa perspectiva os espaços escolares, garantirão qualidade de ensino para as pessoas com deficiência, seja qual for a natureza, seja física, intelectual ou sensorial.

A partir do panorama apresentado nos capítulos desta dissertação, reflete-se a inclusão no Ensino Médio integral por categorias como: diagnóstico, condições de permanência, práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas de apoio ao trabalho docente.

Assim, entendemos que o objetivo deste trabalho foi atingido ao analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista a partir das práticas educativas, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís contribuindo com um aplicativo para a prática educativa dos docentes com estudantes com autismo. Bem como, o objetivo específico: “Discutir o acesso e permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) a partir da realidade vivenciada e observada no espaço escolar”.

Nesse sentido identificamos que a presença do público-alvo da educação especial nas classes comuns é uma realidade crescente, para a qual a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva prevê a garantia da oferta de serviços de apoio especializado, voltados para eliminar as barreiras que possam impedir o acesso, a permanência e a aprendizagem do público na escola.

É evidente que o crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular não é suficiente para assegurar a inclusão exitosa que almejamos. Na entrevista realizada com a professora do Atendimento Educacional Especializado notou-se algumas fragilidades do processo, como: a escola ser em tempo integral e a organização em relação do atendimento ser diferente daquela usual conhecida nas legislações, como sendo oferecido no contraturno. Entretanto, fica evidente que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos dos adolescentes, não é porque o estudante com deficiência está matriculado em uma escola em tempo integral que ele deixou de ter a necessidade e o direito ao AEE. No IEMA, as Diretrizes Operacionais trazem a sugestão de como esse atendimento deve ocorrer; além disso, a entrevistada comenta sobre a falta de adesão de alguns professores a necessidade de adequar o currículo. E isso nos remete ao trabalho colaborativo que os professores do ensino regular e AEE devem buscar como estratégia, uma rede de recurso para planejar e elaborar estratégias de ensino para os estudantes com TEA.

Constatou-se ainda a inexistência de formações para os profissionais da Educação Especial e Educação Inclusiva ofertadas pela Coordenação do IEMA anterior a que foi iniciada no segundo semestre de 2023, através da Diretoria Adjunta Pedagógica (DAP). Atualmente, a formação continuada é uma temática que está presente nas propostas educacionais da atual Coordenação de Educação Especial e Inclusiva, que se efetiva através de as ações de formações, seminários, cursos e eventos. Nesse contexto, é possível observar a adoção de novas estratégias para que de fato se tente fechar as lacunas que por anos ficaram abertas dentro da instituição.

Da mesma forma quando se falou sobre a divergência entre teoria e prática, e neste ponto salienta-se a constatação a partir da entrevista com a professora do AEE, na oportunidade o seu posicionamento reverbera de forma que fica evidente que o que ocorre na prática é diferente daquilo previsto nas diretrizes operacionais do IEMA.

A análise e interpretação dos resultados do segundo bloco de entrevistas realizada com os professores do ensino regular, houve a constatação de que o IEMA Pleno São Luís Centro promove formações por meio da Gestão (Geral, Pedagógica e Administrativa) e Atendimento Educacional Especializado de palestras, oficinas, rodas de conversas etc., apesar disto, as narrativas também revelam que o Instituto por meio da DAP e Coordenação de Educação Especial e Inclusiva não promovem momentos de formação com os professores do Ensino Regular de Ensino, o que reverbera de forma negativa para a formação docente, tendo em vista que essas ações por meio de políticas públicas, colocaria os professores do ensino regular diante de conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula, além de fornecer um olhar crítico e reflexivo sobre as questões cotidianas, bem como contribuições para o

pensamento do currículo que contemple a diversidade humana, entre outros ganhos positivos para a práxis dos docentes. Para além disto, a formação é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual constitui que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação.

Verifica-se em todas as falas dos entrevistados que os estudantes com TEA são introspectivos, que é uma das características do autismo: comunicação verbal restrita, além de uma dificuldade na produção de discursos prologando, ser retraído e isolar-se de outras pessoas. A escola precisa proporcionar momentos de sensibilização aos estudantes colegas de turma dos estudantes com TEA, para que estes tenham mais empatia e práticas inclusivas e diminuía os impactos desses comportamentos e características.

Dessa forma, o professor tem um papel de suma relevância na elaboração de estratégias que desenvolva as habilidades dos estudantes, assim como o desenvolvimento de práticas favoráveis para a aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. A inclusão destes em atividades que lhe tragam conforto para a sua participação devem ser pensadas pelos professores, assim como mudanças, flexibilidade e planejamento individualizado para favorecer a aprendizagem.

Uma outra conclusão que chegamos a partir dos discursos dos entrevistados é que atentar para as necessidades do estudante não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdo paralelos ao resto da turma, e sim adaptar ou modificar a forma de comunicar, ensinar e avaliar que, na maioria das vezes, são mais simples e fáceis de serem implementados e não requerem cargas extras de trabalho.

Com isso, as adequações curriculares formam possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem de cada estudante. Não é um novo currículo, mais um currículo dinâmico, passível de ampliação, flexível, que proporcione aprendizagem significativa de fato, para que os estudantes, que tenham a necessidade, consigam participar em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultado favoráveis.

Considerando a análise de dados, inferimos que a tecnologia está presente no espaço escolar, e trouxe para as práticas pedagógicas recursos importantes para o desenvolvimento de atividades, projetos, acesso a informações rápidas, melhorias na comunicação e construções do dia a dia educacional. Desta forma percebe-se que a utilização da tecnologia como ferramenta de estudo e planejamento do professor pode trazer benefícios, visto que diversos são os tipos de recursos pedagógicos o docente pode escolher, dependendo dos objetivos da disciplina, conteúdo, características dos educandos e proposta pedagógica da escola para aplicar em sala de aula.

Constatamos que a escola como instituição social é parte fundamental nos processos de desenvolvimento humano, pois nela ocorre entre tantas evoluções, a socialização entre os estudantes, oportunizando que todos possam aprender a conviver com o outro e suas diferenças, assim respeitando a diversidade.

Pelas narrativas dos entrevistados colegas de turma dos estudantes com autismo, vislumbra-se que os déficits em interação social de pessoas com o transtorno do espectro autista geram comportamentos que dificultam o processo de cultivar laços afetivos em amizades. É preciso sem dúvida, superar que por conta de suas dificuldades, como comunicação, comportamento adaptativo, interação social, essa pessoa não conseguirá ter êxito na sua trajetória acadêmica e profissional.

Nesse sentido, compreendemos que a Coordenação da Educação Especial e Inclusiva do IEMA, junto a gestão escolar deve fomentar formações continuada para os professores do ensino regular de ensino e atendimento educacional especializado, orientando-os para práticas inclusivas que contemple os estudantes e suas especificidades. Para além disso, é importante levar em consideração as sugestões fornecidas pelas narrativas dos líderes de turma, no qual dizem que para a inclusão ser mais exitosa no instituto, é necessário ter professores auxiliares do atendimento educacional especializado em todas as turmas que tem estudantes com deficiência, ter mais atividades que sensibilize e conscientize a comunidade escolar, principalmente os estudantes, além de ter um espaço para que os estudantes possam se autorregular, devido ao barulho que uma escola tem, e a Libras virar uma disciplina do currículo da escola, visto que são soluções viáveis para que a inclusiva se efetive mais ainda no espaço escolar.

Confirmamos que a construção da identidade social das pessoas também ocorre no espaço escolar. Por vezes as pessoas com deficiência são enxergadas em uma perspectiva capacitista, que pressupõe incapacidade de perspectiva de futuro quando comparado aos demais. Essa lógica também se permeia em escolha por exemplo de um curso técnico, universitário, projetos de vida etc. Entretanto, o desenvolvimento de qualquer ser humano conta com a necessidade em ser ouvido, acolhido, compreendido e que tenha autonomia e liberdade para construir a sua própria história. É o que ficou evidente nas falas dos estudantes com TEA, que a barreira atitudinal extingue as possibilidades de desenvolvimento e relação social e pode interferir diretamente no convívio social e educacional da pessoa com deficiência.

Logo, dependendo do nível de suporte, pessoas com autismo podem ter muito comprometimento no que tange a interação social, e isso reverberará de forma negativa na dinâmica de uma sala de aula, no qual se tem a necessidade de habilidades sociais, a exemplo

a realização de atividades em grupo. Apesar disto, espera-se que o caráter assistencialistas, piedoso e caridoso, presente na sociedade em relação as pessoas com deficiência sejam deixadas de lado, deve-se preparar os sujeitos para uma vida autônoma e independente, tendo consciência de que estes são sujeitos do seu próprio destino, e conseguem dentro de suas possibilidades, concretizar seus projetos de vida.

Dessa forma, elaborar um aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino, visando apoiar o trabalho pedagógico dos docentes com estudantes com o transtorno do espectro autista, é uma estratégia que atende à equipe escolar como um todo, na compreensão dos conceitos e no recebimento de sugestões pedagógicas que possam ser úteis para a formação desse público. Acreditamos que a presença das tecnologias móveis nas escolas já é uma realidade que pode ser explorada para a melhoria dos serviços oferecidos e para aproximar a relação entre os professores.

Nesse sentido, o objetivo de experiência do aplicativo “TEAcher” será conectar os profissionais da área da educação para dicas e ferramentas que construirão um repertório de ações inclusivas no espaço escolar. Quando os professores do ensino regular e AEE foram questionados se fazem uso da tecnologia para planejar e desenvolver metodologias de ensino e propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA, foi justamente no intuito de fazer um levantamento se seria relevante ter um produto técnico tecnológico com o desenvolvimento de um software. Assim, constatou-se que a utilização da tecnologia como ferramenta de estudo e planejamento do professor pode trazer benefícios, visto que diversos são os tipos de recursos pedagógicos o docente pode escolher, dependendo dos objetivos da disciplina, conteúdo, características dos educandos e proposta pedagógica da escola para aplicar em sala de aula, assim as tecnologias surgem como possibilidade de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes com ou sem deficiência de uma sala de aula.

Concluimos finalmente que o espaço escolar adequado ao ensino e aprendizagem exige por parte dos professores um trabalho com coletividade, participação, colaboração, tendo como *sine qua non* para o processo a implementação de práticas, estratégias e metodologias apropriadas ao estudante com deficiência. Muitas são as implicações para atuação profissional para o ensino de estudantes com TEA no contexto atual para se alcançar uma educação com equidade, que de fato se garantam o acesso e permanência do estudante, entretanto esse não é um objeto inalcançável, com investimento de políticas públicas, formação continuada para a comunidade escolar e financiamento de pesquisas que investiguem sobre o acesso e permanência de pessoas com autismo no espaço escolar, os processos de inclusão podem ser exitosos.

REFERÊNCIAS

- ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 72, p. 261-267, 2013
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Projeto inclui conteúdo de Libras nos currículos da educação básica. **Agência Câmara de Notícias**. Brasília, 13 out. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/912200-projeto-inclui-conteudo-de-libras-nos-curriculos-da-educacao-basica/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ALBUQUERQUE, Thiago Henrique de Assis. **Adaptação curricular de crianças autistas: o que pensam os professores?**. 2017. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Educação, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15474/1/THAA01122017.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia?. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 40, e180896, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic criteria from DSM-IV-TR**. [S. l.]: American Psychiatric Pub, 2000.
- ARAGÃO, Maíra Carla Moreira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. O uso de aplicativos para auxiliar no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 43–57, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/46088>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2022.
- ARAÚJO, Eneida Maria Erre; MATOS, Francilene do Rosário de. **O impacto do modelo institucional do IEMA na educação profissional dos jovens: uma análise sobre os indicadores educacionais e resultados alcançados em 2016-2018**. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias; ARAÚJO, Eneida Maria Erre (orgs.). **Ensino Médio Integrado à educação profissional no IEMA: projetos e experiências**. São Luís: EDUFMA, 2020. p. 23-39.

ARAÚJO, Eneida Maria Erre; MATOS, Francilene do Rosário de. O impacto do modelo institucional do iema na educação profissional dos jovens: uma análise sobre os indicadores educacionais e resultados alcançados em 2016-2018. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 9, 2019, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2019.

ARAÚJO, Ilani Marques Souto; ALVES, Liliane Luz; PINTO, Francisco Ricardo Miranda; BEZERRA, Ilaneide Marques Souto. Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441–452, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12651. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12651>. Acesso em: 4 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **ABA**: applied behavior analysis. *In: ABADS*. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.abads.org.br/view_materia.php?i=496. Acesso em: 5 dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA AS PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO E AUTISMO. **Workshop “A Ludicidade no tratamento do autismo: o programa Son Rise”**. 2011. Disponível em: <http://www.appdavis.eu.com/workshop-%E2%80%9Ca-ludicidade-no-tratamento-do-autismo-o-programa-son-rise%E2%80%9D/comment-page-1/>. Acesso em: 10 set. 2016.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015.

AVANCINI, Marta. Censo Escolar 2023: país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas. **Diversa**, [S. l.], 23 fev. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

AYUB, Paula. Donald Triplett, o primeiro autista diagnosticado no mundo. **Canal Autismo**. BALBINO, Vanessa da Silva; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; SILVA, Regina Celi Delfino da. As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8452>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 169-193, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170009PDF. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3232>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BARBOSA, Priscila de Sousa. O atendimento educacional especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de São Luís/MA: na perspectiva de Vygotsky. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) –Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015. Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6751/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_.pdf. Acesso em 12 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARON-COHEN, Simon; WHEELWRIGHT, Sally J. “Obsessions” in children with autismo or Asperger syndrome. **British Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 175, p. 484-490, 1999. DOI: 10.1192/bjp. 175.5.484. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10789283/>. Acesso em: 20 set. 2019.

BARROSO, Denise Araújo; SOUZA, ACR de. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA., 1.; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1.; 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, UFSCar, 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/156/151/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] Universidade Federal do Ceará, 2010. 43 p. v. 9. (Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43219>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_thc_do_mar.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEZAM, Patrícia Daniela Binhardi. **Avaliação da inteligência em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. doi:10.11606/D.59.2020.tde-28042020-100710. Acesso em: 11 fev. 2024.

BONDY, Andy; FROST, Lori. Sistema de comunicação por troca de figuras (PECS): o que é PECS. **Pyramid educacional consultants**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.pecs-brazil.com/pecs.php>. Acesso em: 2 mar. 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Aplicativos de interação em sala de aula: análise de três possibilidades pedagógicas com recursos digitais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3313>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BOTTENTUIT, JUNIOR; MONDAINI, Raquel Leão. Formação de professores em TICS: o uso do computador e da internet na prática dos docentes do colégio universitário (COLUN) da UFMA. **Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância**, v. 3, n. 5, dez. 2011.

Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/205/219>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 3 jan. 2017

BRASIL. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986**. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93481.htm. Acesso em: 3 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 maio de 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União:** p. 2, col. 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 5 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 30 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil; Imprensa Oficial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 4 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 62**. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial/ MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 38, 2007 p. 8-16. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/76>. Acesso em: 10 mar. 2020

BUENO, Geraldo Silveira Bueno. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023038, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BURACK, Jacob A. Debate And argument: clarifying developmental issues in the study of autism. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, Oxford, v. 33, n. 3, p. 617-621, mar. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00895.x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1374419/>. Acesso em: 20 set. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio *et al.* Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7043. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CABRAL, Mozanilde Santos Nunes. **Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no atendimento educacional especializado**: estudo nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública municipal de São Luís - MA. 2016. 129 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1522>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, p. e214220, 2020.

CAPES. Catálogo de Normas e Atos administrativos. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. [Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 58, p. 61, 24 mar. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**: clínica psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CETIC.BR. Celular é o dispositivo mais utilizado por usuários de Internet das classes DE para ensino remoto e teletrabalho, revela Painel TIC COVID-19. **CETIC.BR**. São Paulo, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CETIC.BR. Celular é o dispositivo mais utilizado por usuários de Internet das classes DE para ensino remoto e teletrabalho, revela Painel TIC COVID-19. **CETIC.BR**. [S.l.], 05 nov. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>. Acesso em: 12 out. 2023.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_thc_do_mar.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_thc_do_mar.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

COHEN, Elizabeth G. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas** [recurso eletrônico]. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. e-PUB.

CORTELAZZO Iolanda Bueno de Camargo. Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. *In*: Giroto, Rosimar Bortolini; Poker, Sadao Omote. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COSTA, Ulisses. **Autismo no Brasil: um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CRONAPP. Interface gráfica do usuário: quais os tipos e como funciona na prática?.

Cronapp Blog. [S.l.], 31 maio 2022. Disponível em: <https://blog.cronapp.io/interface-grafica-do-usuario/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CUESTA Tathiane Rubin Rodrigues. Sugestões de PECs para comunicação alternativa. *In*: CUESTA Tathiane Rubin Rodrigues. **Blog Movimento Escola Inclusiva**. Campinas, jul. 2012. Disponível em: <http://movimentoescolainclusiva.blogspot.com.br/2012/07/sugestoes-de-pecs-para-comunicacao.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CYNOTECK. 10 exemplos de aplicativos híbridos que levaram as empresas ao próximo nível. **CYNOTECK**. EUA, 6 fev. 2023. Disponível em: <https://cynoteck.com/pt/blog-post/hybrid-apps-that-have-taken-businesses-to-the-next-level/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (orgs.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos - Vol. 2**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008a, v. 2, p. 155-160.

DIAS, Duartina Ana. Educação Inclusiva: superando as barreiras de acessibilidade metodológica. 2021. 84 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31797/1/Educa%C3%A7%C3%A3oInclusivaSuperando.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DIAS, Ilcilene Antonia Lourenço; DE OLIVEIRA COSTA, Ademárcia Lopes. Teoria e prática como elemento formador da inclusão escolar. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 2, abril a junho de 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/2-FORMACAO-DE-PROFESSORES-INCLUSAO/Teoria_e_pratica_como_elemento_formador_da_inclusao_escolar_DIAS-I-A-L-_COSTA-A-L-O.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

DIRETRIZES OPERACIONAIS DO IEMA, 2023. [S. l.]: IEMA; SEDUC, 2023. 73 p.

BBC NEWS. Donald Grey Triplett: The first boy diagnosed as autistic. **BBC News, Londres**, 21 jan. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/magazine-35350880>. Acesso em: 5 jan. 2024.

EQUIPE IOK. Quebra cabeça e girassóis: conheça os símbolos do Autismo. **Instituto Olga**. São Paulo, 03 abr. 2023. Disponível em: <https://institutoolgakos.org.br/noticia/quebra-cabea-e-girassis-conhea-os-smbolos-do-autism>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ESCOLA SÃO PAULO. **Proposta político pedagógica**. 2023. 1 ilustração. Disponível em: <https://escolasp.com.br/proposta-pedagogica/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FARIA, Eliane Turk. O professor e as novas tecnologias. *In*: ENRICONE, Délcia (org.). Ser

FELICIO, Natália Costa de. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9294>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes dos. ASFORA, Rafaella. **As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. UFPE: [s.n.], 2017.

FERNANDES, Auristela de Oliveira. Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete, RS. **Relatório crítico-reflexivo**. [Jaguarão: UNIPAMPA], 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2456>. Acesso em 12 dez. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?. **Revista Docência e Ciberultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 367–386, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.54811. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/54811>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FISHER, Robert S. Final comments on the process: ILAE definition of epilepsy. **Epilepsia**, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 492-493, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/epi.12585>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/epi.12585>. Acesso em: 2 mar. 2020.

FLORENZANO, Rafaela Cunha Baía; SILVA, Tâmara Furtado da. Sensibilização da comunidade escolar como ferramenta na inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Belém-PA: um relato de experiência. CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2016, Marabá. **Anais [...]**. Marabá: UNIFESSPA, 2016. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Relatos_de_experiencia/Rafaela_Cunha_Baia.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

FONDOS. **Pinterest**. 2023. 1 ilustração. Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/10555380368263073/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA UNIFICADA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Divisão de Educação Especial**, 2020. 1 Ilustração.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, p. 244-255, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Miguel da Costa Nunes de *et al.* Qualidade da amizade na adolescência e ajustamento social no grupo de pares. **Análise Psicológica**, v. 36, n. 2, p. 219-234, 2018.

FRITH, Uta; HAPPÉ, Francesca. Autism: beyond “theory of mind”. **Cognition**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 115-132, 1994. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027794900248>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FROMBONE, Eric. Epidemiology of pervasive developmental disorders. **Pediatric Research**, Basel, v. 65, n. 6, p. 591-598, 2009. DOI: 10.1203/PDR.0b013e31819e7203. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19218885/>.

FROMBONE, Eric. The changing epidemiology of autism. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 281-294, 2005. DOI:10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229796112_The_Changing_Epidemiology_of_Autism. Acesso em: 27 abr. 2020.

GANEN, Aline de Piano (org.). **Estratégias clínicas e nutricionais na seletividade alimentar da criança com transtorno do espectro autista (TEA)**. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2022.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S. l.]: Atheneu, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GILLBERG, Christopher. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 31, n. 1, p. 99-119, 1990. Disponível em: <https://search.library.ucsb.edu/>. Acesso em: 2 out. 2020.

GILLBERG, Christopher; WAHLSTRÖM, Jan. Chromosome abnormalities in infantile autism and other childhood psychoses: a population study of 66 cases. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 293-304, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1985.tb04539.x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3160621/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GIOVANARDI-ROSSI, Paola; POSAR, Annio; PARMEGGIANI, Antonia. Epilepsy in adolescents and young adults with autistic disorder. **Brain & Development**, [S. l.], v. 22, p.

102-106, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(99\)00124-2](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(99)00124-2). Disponível em: Acesso em: 2 out. 2020.

GOMES, Leticia Ellen Florencio. SCATOLIN, Henrique Guilherme. Autismo e os desafios no mercado de trabalho. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 3, Vol. 9, p. 153-168, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/autismo-e-os-desafios>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GONÇALVES, Gersa Costa; TORRES, Queila da Cruz. Acolhimento, o primeiro passo para adaptação e socialização de alunos do Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO DO IFSUL, 3., 2021, Sapucaia do Sul. **Anais [...]**. Sapucaia do Sul, IFSul, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/sedinetec/article/download/2612/1900/12865>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2007.

GREYDANUS, Donald E.; PATEL, Dilip R.; PRATT, Helen. D. Discapacidades en el desarrollo: parte I. **Clínicas Pediátricas de Norteamérica**, Madri, v. 55, n. 5, p. 1153-1258, 2008.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BELCHIOR EMERICK FERNANDES, Letícia Carvalho. Educação e tecnologia: O telefone celular como recurso de aprendizagem. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 35, p. 47–65, 2014. DOI: 10.5585/eccos.n35.4262. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4262>. Acesso em: 26 abr. 2024.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Políticas públicas e educação especial: uma análise sobre o autismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 2, p. 374-395, 2016. Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4903>. Acesso em: 5 nov. 2016.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. S29-S38, 2006. Suplemento 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500005>. Acesso em: 19 nov. 2020.

HART, Charles A. **A parent's guide to autism: a parents guide to autism**. New York: Pocket Books, 1993.

HONNEF, Cláucia. **Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>. Acesso em: 15 mar. 2023.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida: Brasil/IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, [Ministério da Saúde]**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

IEMA. **Site do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.** [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INFOMONEY. Classes D e E continuarão a ser mais da metade da população até 2024, projeta consultoria: Porcentagem dos mais pobres só voltará ao nível de 2014, o melhor da série histórica iniciada em 1999, daqui a 6 anos. **INFOMONEY.** [S. l.], 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

INSTITUTO NEURO SABER. Qual a diferença entre autismo e deficiência intelectual?. In: **Instituto NeuroSaber.** Londrina, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/qual-a-diferenca-entre-autismo-e-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 15 fev de 2023.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

JUNQUEIRA, Patricia. **Relações cognitivas com alimento na infância.** São Paulo: ILSI Brasil-International Life Sciences Institute do Brasil, 2017.

JUNTOS PELA INCLUSÃO. **Juntos pela inclusão.** 2023. 1 Ilustração. Disponível em: <https://juntospelainclusao.com/#evento>. Acesso em: 13 set. 2023.

KANNER, Leo. Os distúrbios do contato afetivo. In: ROCHA, P.S. (org.). **Autismos** (pp. 111-170). São Paulo: Escuta, 1997. (Trabalho original publicado em 1943).

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. S3-S11, 2006. Suplemento 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2018.

LAVOR, Matheus De Luna Seixas Soares *et al.* O autismo: aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 3274-3289, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-258>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/24948>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** 1. ed. Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. 1 Livro eletrônico. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMA, Francisco Denílson Santos de; SÁ, Alcindo Jose de. O materialismo histórico e dialético como método para o entendimento do medo e da violência nos espaços livres públicos urbanos. In: SIMPÓSIO CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS DA BAHIA, 4., 2014, Barreiras. **Anais [...].** Barreiras, UFOB, 2014. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/ascmpa/issue/view/122>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e70684, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. Autismo: propostas de intervenção. **Revista Transformar**, Itaperuna, v. 8, n. 8, p. 203-220, 2016. Disponível em: <http://www.fsje.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143065>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkxh7vvrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U.: 2015.

LUIZ, Antonio Cunha. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 47-70, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/43>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, Márcia Denise; Damasceno, Allan. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur, 2011. p. 30-40. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MACHADO, Mara Lúcia Salazar. **Educação e terapia da criança autista**: uma abordagem pela via corporal. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1540/000350826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MACHADO, Mariza Helena. Promovendo a aprendizagem para autistas. **Blog Estar deficiente**. Itajubá, 12 jun. 2010. Disponível em: <http://www.estardeficiente.com.br/2010/06/promovendo-aprendizagem-para-autistas.html>. Acesso em: 5 nov. 2016.

MAHLER, Margaret S. **As psicoses infantis e outros estudos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MAHLER, Margaret S. **On human symbiosis and the vicissitudes of individuation**: infantile psychosis. New York: International Universities, 1968.

MAHLER, Margaret S. **The psychological birth of the human infant**: symbiosis and individuation. New York: Basic Books, 1975.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XX, n. 128, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. **Agência de Notícias do Governo do Maranhão**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://www3.ma.gov.br/agenciadenoticias/?page_id=7. Acesso em: 14 fev. 2023.

MARANHÃO. Edital de matrículas 2023 - IEMAS Plenos nº 07/2022. São Luís: **Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. Diretoria-Adjunta Pedagógica - DAP, São Luís, 01 de dezembro de 2022. Disponível em: https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/v08_EDITALSELETIVO_ESTU DANTES-2023_30_11_22.pdf. Acesso em 20 abr. 2023.

MARANHÃO. **Lei nº 10.385 de 21 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências. São Luís: Palácio do Governo do Estado do Maranhão, 2015.

MARANHÃO. **Lei nº 7934 de 14 de julho de 2003**. Dispõe sobre a criação da Universidade Virtual do Estado do Maranhão - UNIVIMA, e dá outras providências. São Luís: Palácio do Governo do Estado do Maranhão, 2003.

MARANHÃO. **Medida Provisória nº 184, de 02 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Palácio do Governo do Estado do Maranhão, 2015.

MARÍ-BAUSET, Salvador *et al.* Food selectivity in autism spectrum disorders: a systematic review. **Journal of Child Neurology**, v. 29, n.11, p. 1554–1561, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24097852/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO E PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná, 2009. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; BOCK, Geisa Lécia Kemper. A efetivação da inclusão no espaço escolar a partir da compreensão sobre as políticas públicas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 7, n. 1, p. 51-70, 2019.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes-fazer dos docentes em diálogo com a extensão universitária. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 877-896, 2019. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13019>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13019/8710>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócioeducacional**. [S. l.: s. n.]: 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

McDOUGLE, Christopher J. *et al.* A case-controlled study of repetitive thoughts and behavior in adults with autistic disorder and obsessive-compulsive disorder. **The American Journal of**

Psychiatry, v. 15, n. 5, p. 772-777, 1995. DOI: 10.1176/ajp. 152.5.772. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726318/>. Acesso em: 6 abr. 2019.

MEDEIROS NETA, O. M. *et al.* Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, [S. l.], ano 34, v. 4, p. 223-235, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Informação e conscientização: aspectos indispensáveis para otimizar a inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: [s.n.], 2007.

MELTZER, Donald *et al.* **Explorations in autism: a psycho-analytical study**. Strath Tay: Clunie, 1975.

MENDES, E. G. **História da educação especial para portadores de deficiência no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 1995. Mimeografado.

MENDES, Maria Clara Menin Batistão; SILVA JÚNIOR, Sérgio Caetano da. Autismo: a importância do diagnóstico e intervenção precoce. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia da FAEF**, v.34, n.2, Novembro/ 2020. Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/pWPIi9yduJYuJYd_2021-3-17-8-19-31.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Platão e as crianças com deficiência. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e233849, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i3.3849. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3849>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Práticas Educativas, Memórias E Oralidades**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233849, 2020

MESIBOV, Gary B. *et al.* **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. Springer: Science & Business Media, 2005.

MIHAJLOVIC, Biljana. **Ler te dá asas para voar**. 2021. 1 ilustração. Disponível em: https://twitter.com/marysia_cc/status/1408852754886504451. Acesso em: 12 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DINIZ, Debora; GOMES, Romeu. O artigo qualitativo em foco. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2326-2326, 2016.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: Ibepex, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MITCHELL, D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. In: ORSATI, Fernanda T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 213-22, 2013.

Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87AS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 905–919, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11991. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11991>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias; ARAÚJO, Eneida Maria Erre (orgs.). **Ensino Médio Integrado à educação profissional no IEMA: projetos e experiências**. São Luís: EDUFMA, 2020.

MOSCHINI-UFSM, Rosanita; SCHMIDT-UFSM, Carlo. Considerações acerca da esquizofrenia e transtornos globais do desenvolvimento na infância. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012.

MOURA, Gisele Viana; DA SILVA, Rayana Rodrigues; LANDIM, Liejy Agnes do Santos Raposo. Seletividade alimentar voltada para crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão da literatura. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, v. 4, n. 1, p. 14-19, 2021.

NASCIMENTO, Dayane Conceição do; LEITÃO, Vanessa de Sousa; SOARES, Zilma Cardoso Barros. Desafios dos discentes com transtorno do espectro autista-TEA na sala regular. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, ed. 45, 2023. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2405/1616>. Acesso em: 22 out. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasi: determinações históricas. **Revista Publicatio Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Paraná, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em 10 abr. 2023.

NASCIMENTO. Daniela Coelho do. Poesia na tela: um estudo de caso de um autista. **Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 126 - 137, 2020. DOI: 10.22481/lnostr.v8i1.13147. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostr/article/view/13147>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NORTE, Douglas Mollerke. **Prevalência mundial do transtorno do espectro do autismo: revisão sistemática e metanálise**. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178988/001063354.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NUNES, Larissa Christine Pinheiro. **Libreria - literatura acessível: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital para os multiletramentos do aluno surdo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação continuada em Educação Inclusiva**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2013. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1787>. Acesso em: 4 jul. 2020.

OLIVEIRA, Aima Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação em educação especial no brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 45–65, 2013. DOI: 10.22633/rpge.v0i14.9341. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, Daniela dos Santos Ferreira; SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues da. Autismo e a educação: ciência ABA (Análise do Comportamento Aplicada) como proposta de intervenção na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 569-584, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2517>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2517>. Acesso em: 29 jun. 2022.

OLIVEIRA, Gabriela Coelho de *et al.* Considerações da aplicação do método PECS em indivíduos com TEA. **Revista EVS-Revista de Ciências Ambientais e Saúde**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18224/est.v42i3.4129>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/4129>. Acesso em: 8 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10**: classificação de transtornos mentais e de comportamento. 10. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORNITZ, E. M.; RITVO, E. R. The syndrome of autism: a critical review. **The American Journal of Psychiatry**, Arlington, v. 133, n. 6, p. 609-621, 1976. DOI: 10.1176/ajp.133.6.609. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/58560/>. Acesso em: 24 set. 2018.

ORSATI, Fernanda T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 213-22, 2013. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87AS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer; MORIGUI, Valter (org.). **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. In: **Canal autismo**, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 24 mar. de 2023.

PASSONI, C. R. M. S.; PEREIRA-FERRARI, L. Análise genética de neurotransmissores em pacientes brasileiros com autismo. **Cadernos da Escola de Saúde**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2009. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrazil.com.br/index.php/cadernossaude/article/view/2258>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PEREIRA, Bernadete Terezinha; FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. [Sl.: s.n.]: 2009.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>>. Acesso em: 24 de novembro de 2017.

PHELAN, T. W. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: Books do Brasil Ltda, 2005.

PIACENTINI, Patrícia. Estratégias de ensino para crianças com autismo. In: PIACENTINI, Patrícia. **Blog Floortime Brasil**. Santa Bárbara, 7 mar. 2010 Disponível em: <http://floortimebrasil.blogspot.com.br/2010/03/estrategias-de-ensino-para-criancas-com.html>. Acesso em: 5 dez. 2016.

PIECZARKA, Thiciane. **O desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista: considerações a partir de Piaget**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_thiciane_pieczarka.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-159.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. [S. l]: IEMA; SEDUC, 2023. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL...pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RIBEIRO, Ana Cristhine Algarves. **O uso de tecnologias digitais como recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem de ciências em uma turma do 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2844>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RIBEIRO, Luciana de Cássia; CARDOSO, Ana Amélia. Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 22, n. 2, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4322/cto.2014.060>. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1070>. Acesso em: 29 nov. 2022.

RICARDO, Alexandra Monticeli de Souza *et al.* Musicoterapia, Autismo e Son-Rise: um estudo exploratório através de entrevista. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-133, 2016. DOI: <https://doi.org/10.33871/2317417X.2016.7.2.1753>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/1753>. Acesso em: 24 abr. 2022.

RIESS, Maria Luiza Ramos. **Trabalho em grupo: instrumento mediador de socialização e aprendizagem**. 2010. 33 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2010. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35714/000816117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RODRIGUES, Camila. Universidade trocam livros por tablets em cursos a distância. **UOL. São Paulo**, 2 maio 2012. Disponível em:
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/02/universidades-trocam-livros-por-tablets-em-cursos-a-distancia.htm>. Acesso em: 5 mar. 2024.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 103–116, 2014. DOI: 10.5902/1984686X13367. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SALES, Mary Valda Souza (org.). **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador. EDUFBA, 2020.

SALLES, William das Neves; ARAUJO, Dorival; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física. **Conexões**, Campinas, SP, v. 13, n. 4, p. 1–21, 2015. DOI: 10.20396/conex.v13i4.8643430. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643430>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; LIMA, Verônica Rejane Teixeira de. A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. **Revista de psicologia**, v. 16, n. 63, p. 299-313, 2022.

SANTOS, Lucimara Mesquita dos. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**, Brasília, DF, v. 8, n. 20, p. 9-17, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Fórum**. 2002a. p. 9-18.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002b.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Intervenção precoce e autismo: um relato sobre o Programa Son-Rise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 413-429, 2015. DOI - 10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P412. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000200012. Acesso em: 3 ago. 2020.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus Editora, 2014.

SEATI. Ampliação marca os 5 anos da unidade plena do IEMA em São Luís Centro, 2020. *In: MARANHÃO. Agência de Notícias do Governo do Maranhão. [S. l.: s. n.].* Disponível em: https://www3.ma.gov.br/agenciadenoticias/?page_id=7. Acesso em: 14 fev. 2023.

SHEVELL, M. *et al.* Practice parameter: evaluation of the American Academy of Neurology and The Practice Committee of the Child Neurology Society. **Neurology**, v. 11, n. 60, p. 367-380, 2003. DOI: 10.1212/01.wnl.0000031431.81555.16. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12578916/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SHUMILOVA, Elena. **Elena Shumilova Photography**. 2014. Disponível em: <https://vaillantmartien.wordpress.com/2014/01/19/the-child-animal-whisperers-by-elena-shumilova/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, Adryelly Alessandra Brito da; FERREIRA, Renata Brainer. **O uso do smartphone para criação de estratégias didáticas por estudantes de pedagogia: possibilidades e limites**. [S.l.: s.n.], 2019.

SILVA, Ana Paula Silva da *et al.* **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional e tecnológica e na educação superior [recurso eletrônico]: alternativas e adaptações curriculares**. Santa Maria, RS: CAED-UFSM, 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2023/04/Guia-Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA-na-Educacao-Profssional-e-Tecnologica-e-na-Educacao-Superior-Alternativas-e-Adaptacoes-Curriculares.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, Ellery Henrique Barros da. Professor e as novas tecnologias: formação, saberes e prática na educação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1; 2018, São Carlos. Anais [...].* São Carlos, UFSCar, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/262/304/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SILVA, Erica Dantas da; MILAN, Davi. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p. 18-35, 2023.

SILVA, Isis Grace da. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA**. 2020. 208 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2244>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Keila Paula Leal *et al.* **Análise aplicada e o comportamento diagnosticado como esquizofrênico**. 2005. Dissertação (Mestrado) –Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1858/1/Keila%20Paula%20Leal%20Silva.pdf>. Acesso: 8 fev. 2020.

SILVA, Lisa Gabrielle Patrício da; ROSA, Rubens Gabriel Martins; COL, Mayse Pereira Dal. Espectro autista na infância: dificuldades no processo de educação e interação social. **Revista Científica do Tocantins**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2022. Disponível em: <https://itpacporto.emnuvens.com.br/revista/article/view/65>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10602413. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Maria Zildomar de Lima da; ARTUSO, Alysson Ramos; TORTATO, Cintia Souza Batista. Tecnologias de inclusão no ensino de crianças com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 157–179, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/947>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Marilene Ferreira da; SOUSA, Francisca Ilmar de. **O processo de adaptação de crianças com autismo em sala de aula regular**. In: Braga, Daniel L. S. Reflexões e inovações nacionais no século XXI em pedagogia e educação [livro eletrônico]. Florianópolis, SC: Instituto Scientia, 2022. Disponível em: <https://institutoscientia.com/catalogo/pedagogia-1/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, Nádia Isaac da. **Relações entre hábito alimentar e síndrome do espectro autista**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11141/tde-01062011-164328/publico/Nadia_Isaac_da_Silva-versao_revisada.pdf. Acesso: 8 fev. 2020.

SILVA, Nádia Isaac da. **Relações entre hábito alimentar e síndrome do espectro autista**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11141/tde-01062011-164328/publico/Nadia_Isaac_da_Silva-versao_revisada.pdf. Acesso: 8 fev. 2020.

SILVA, Pâmela Fernandes da. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios e possibilidades**. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33618>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA, Selma Sueli. **Diversos diálogos: autismo(s), meios e mediações**. Belo Horizonte, MG: Fafich/ Selo PPGCOM/UFMG, 2022.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SILVESTREIN, Patrícia. **Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis**. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SKINNER, Michael K. Cell-cell interactions in the testis. **Endocrine Reviews**, v. 12, n. 1, p. 45-77, 1991.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA NUCLEAR. Confirma a CID-11, disponibilizada pela OMS. In: **Sociedade Brasileira de Medicina Nuclear**. São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://sbmn.org.br/confira-a-cid-11-disponibilizada-pela-oms/>. Acesso em: 16 de jan, de 2022.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional especializado: Como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, p. 237-250, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yBb66YFSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOUSA, Antônia Patrícia Fortaleza; SOUSA, Irma Daniele Fortaleza. Acessibilidade de crianças autistas em ambientes educacionais: um estudo bibliográfico sobre a inclusão de crianças autistas no ensino básico. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/4733/2728>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOUSA, Antonio Joel Marinho de; ROSSI, Cláudia Maria Soares. A utilização de TICs na educação: uso de aplicativos educacionais na produção de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem uma abordagem bibliográfica. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 6, p. e2360, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2360>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. 2015. 34 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

SOUSA, Paulo Roberto Correia. **Educação profissional no Maranhão contemporâneo: consistência e adequação dos cursos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) face às tendências do mercado de trabalho formal maranhense**. 2020. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico/ CCSO) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOUSA, Renata Domingues Gonçalves Caveari de. **Saúde e Educação: encontros possíveis com a mediação escolar no processo de inclusão da criança com autismo no ensino regular**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22742>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SOUZA, Calixto Júnior de. A (in)visibilidade da Educação Especial no currículo: os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 804–819, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14916>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOUZA, Iarasmin Vaz de; LIRA, Ana Beatriz de Sousa. Autismo na escola: Um convite à reflexão sobre a acessibilidade e a inclusão. In: **Seven International Multidisciplinary Congress**, 5., 2024, Itupeva, Uniasselvi. **Anais [...]**. Itupeva, Uniasselvi, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/anais7/issue/view/80>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Karla de Jesus. **O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirense: 2020 e 2021, 2023**, 94f., Dissertação, Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023. Disponível em:

<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1546#:~:text=Este%20trabalho%20teve%20como%20objetivo,%C3%A0%20pandemia%20da%20covid%2D19..> Acesso em: 27 abr. 2024.

SOUZA, Rodrigo Dal Ben de; JULIANI, João. Psicologia e autismo: aspectos teóricos e práticos. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**. [Online], v. 29, n. 56, p. 139-152, jan./ jun. 2013. Disponível em:

<http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/194/207>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Sandra Freitas de. **Educação Profissional inclusiva: uma oportunidade para pessoas com deficiência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

SPENCE, Sarah J.; SCHNEIDER, Mark T. The role of epilepsy and epileptiform EEGs in autism spectrum disorders. **Pediatric Research**, Basel, v. 65, n. 6, p. 599-606, 2009. DOI: 10.1203/PDR.0b013e31819e7168. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19454962/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

TENÓRIO, Luma Loreta Alves *et al.* O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 20, p. 12-21, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TISMOO. CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02. *In: Tismoo*. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02/>. Acesso em: 6 de jan. de 2022.

TUCHMAN, Roberto; MOSHÉ, Solomon L.; RAPIN, Isabelle. Convulsing toward the pathophysiology of autism. **Brain and Development**, v. 31, n. 2, p. 95-103, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2734903/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. Epilepsy in autism. **The Lancet: Neurology**, London, v. 1, n. 6, p. 352-358, 2002. DOI: 10.1016/s1474-4422(02)00160-6. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12849396/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

UBIMINDS. Como o Ciclo de Vida do Desenvolvimento de Software funciona e quais ferramentas são necessárias em cada uma das suas fases?. **UBIMINDS**, Florianópolis, [2024?]. Disponível em: <https://ubiminds.com/pt-br/como-o-ciclo-de-vida-de-desenvolvimento-de-software-funciona-e-quais-ferramentas-sao-necessarias-em-cada-uma-das-suas-fases/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1-18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 10 abr. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**. 2023. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VALLE, Beatriz. Criação de logo: tudo o que você precisa saber. **Bvalle**. Porto Alegre/ São Paulo, 19 ago. 2022. Disponível em: <https://bvalle.com.br/crie-sua-logo/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VALLE, Tânia Gracy Martins do; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi (org.). **Aprendizagem e comportamento humano** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 255 p. ISBN 978-85-7983-122-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VASCONCELOS. Nathália. Regulação Emocional no Transtorno do Espectro Autista: O que sabemos? – IBAC. **IBAC**. Brasília, DF, 8 jul. 2022. Disponível em: <https://ibac.com.br/regulacao-emocional-no-transtorno-do-espectro-autista-o-que-sabemos/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología: tomo v**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2000, p. 71-77. DOI: 10.18225/ci.inf.v29i2.889. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889>. Acesso em: 20 mar. 2024.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. **A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo?**. Indicadores Econômicos FEE, v. 39, n. 3, 2011.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. **Política Educacional Inclusiva**. São Luís: UFMA/NEAD, 2012.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 47–57, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183>. Acesso em: 29 abr. 2023.

APÊNDICES



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Julyana Christine Cunha Souza, responsável pela pesquisa intitulada **ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:** análises a partir das práticas educativas no IEMA Pleno São Luís Centro, sob orientação da Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto, docente titular do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, estou fazendo um convite para você participar como voluntário (a) deste estudo. Esta pesquisa pretende analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís Centro. O instrumento de coleta de dados será a observação do campo e entrevista semiestruturada. As entrevistas são fundamentais para a obtenção de novos dados que complementem outros trabalhos já produzidos. A investigação empírica será realizada no IEMA Pleno de São Luís Centro, dividida em três momentos: 1) observação e aplicação das entrevistas com os participantes; 2) testagem e 3) lançamento do aplicativo para as tecnologias móveis que será desenvolvido. Sua participação constará em responder às questões de uma entrevista semiestruturada, previamente apresentada que poderá ser gravada em áudio, caso concorde. É possível que aconteçam desconfortos ou riscos, receio ou dúvida com relação às informações prestadas. O estudo se destaca pela importância de elaborar propostas que sirvam de mecanismo e/ou subsídio para que futuros estudos possam intervir, melhorando a atual realidade da educação inclusiva no Maranhão. É importante esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir algum outro esclarecimento, bastando para isso, entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução n. 466/2012 e a Resolução n. 510/2016. As informações desta pesquisa se constituirão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações de natureza acadêmico-científica, não havendo qualquer identificação dos voluntários.

Autorização:



Eu, _____ após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que acarretem quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Diante do exposto explico minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

São Luís/MA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) voluntário (a) ou de seu representante legal

Julyana Christine Cunha Souza (*Mestranda*).
E-mail: juucsouza@hotmail.com

Íris Maria Ribeiro Porto (*Profa. Dra. Orientadora*).
E-mail: porto.iris@gmail.com

Dados da pesquisadora:

Julyana Christine Cunha Souza
Mestranda da 4ª Turma do Mestrado Profissional em Educação da UEMA
Celular: (98) 99104-1995



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1. Qual a sua graduação? Você possui especialização na área da Educação Especial e Educação Inclusiva?
2. Há quanto tempo você atua como professora do Atendimento Educacional Especializado? Quais são suas atribuições neste cargo?
3. Quantos estudantes com deficiência são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional? E quantos tem laudo médico?
4. Quantos estudantes com Transtorno do Espectro Autista possui laudo médico? E quantos sem laudo? E qual a série e o curso técnico desses estudantes?
5. O estudante com TEA frequenta a Sala de Recursos Multifuncional? Quais são os dias e horários de atendimento?
6. Você enquanto professora do AEE, percebe a adaptação do(s) estudante(s) com TEA na escola?
7. O estudante faz uso do Currículo Inclusivo, tendo acesso quando necessário as adequações curriculares nas aulas, atividades e avaliações? De que forma?
8. Quem faz essas adaptações?
9. Você enquanto professora do AEE consegue ter um bom diálogo com os professores do ensino regular para o planejamento didático-pedagógico do estudante?
10. Sobre a interação social do estudante no espaço escolar: Como é o relacionamento do estudante com as outras pessoas? Como é o relacionamento com os seus pares?
11. Você conhece a proposta da Educação Especial e Inclusiva do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA? O que você aprova ou desaprova nessa proposta?
12. Você recebe formação continuada da Coordenação de Educação Especial e Inclusiva do IEMA? Em caso afirmativo, qual a periodicidade?
13. Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver propostas pedagógicas para melhor desenvolvimento do estudante com TEA? De que forma?



APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

1. Professor (a) qual sua formação? Quanto tempo de docência?
2. Qual o componente curricular você ministra para o estudante com TEA?
3. Você participou/participa de algum tipo de formação para o trabalho com estudantes com TEA, realizada pela escola ou pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA por meio da Coordenação de Educação Especial/Inclusiva? (roda de conversas, palestras, oficinas e etc)
4. Você percebe que o estudante sente algum tipo de dificuldade nas suas aulas?
5. Você percebe uma participação positiva do estudante nas suas aulas?
6. Para você, o estudante responde positivamente quando é proposto trabalho em grupo?
7. Você precisa fazer alguma adequação na realização de aulas, atividades, avaliações e etc.? Quais?
8. Você desenvolve alguma rotina específica na sua aula para que o estudante se sinta à vontade? Qual?
9. Você já percebeu algum momento de desregulação do estudante em suas aulas? Caso já tenha acontecido, o que você e os colegas de turma fizeram?
10. Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na Instituição?
11. Quais as sugestões você daria para que essa inclusão se tornasse mais exitosa na Instituição?
12. Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver metodologias de ensino e propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA? Quais? De que forma?



APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O ESTUDANTE COM TEA

1. Qual o curso técnico que você faz no IEMA? E quem escolheu esse curso foi você ou a sua família?
2. Você se sente acolhido na sua turma?
3. Você consegue participar das atividades em grupo proposta pelos professores?
4. Como é a sua interação com os professores?
5. Você realiza as atividades e avaliações propostas em sala de aula?
6. Você organiza sua rotina diária?
7. Qual a sua expectativa em relação ao curso?
8. Você se sente seguro tendo o apoio dos professores do Atendimento Educacional Especializado (Professora da Sala de Recursos e professor auxiliar de sala)?
9. Você participa/ frequenta alguma terapia? Qual dia da semana?
10. Você tem alguma seletividade alimentar?



APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COLEGA DE TURMA DO ESTUDANTE COM AUTISMO

1. Como você e seus amigos interage com o estudante com autismo na sala de aula?
2. O estudante participa das atividades em grupo?
3. Você percebe alguma dificuldade do estudante diante de atividades propostas pelos professores?
4. Você percebe que há dificuldade no momento de iniciar e interromper uma determinada conversa?
5. O processo de fazer amizades com esse estudante é diferente?
6. Você percebe algum interesse específico do colega de turma?
7. Há eventos ofertado pela instituição com informações sobre o transtorno do espectro autista? (palestras, rodas de conversas, oficinas e etc)
8. Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na Instituição?
9. Quais sugestões você percebe que são necessárias para que essa inclusão se tornasse mais exitosa na Instituição?



APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DO AEE

Entrevistadora: Então, vamos iniciar o roteiro de entrevista com a professora do Atendimento Educacional Especializado. E aí, o primeiro questionamento é: qual sua graduação?

Entrevistada: Eu sou graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão.

Entrevistadora: Você possui especialização na área da Educação Especial e Educação Inclusiva?

Entrevistada: Sim. Possuo uma Educação Especial e também tenho uma pós-graduação em Libras, tradução e interpretação.

Entrevistadora: Há quanto tempo você atua como professora do Atendimento Educacional Especializado?

Entrevistada: Eu atuo já há dois anos como professora do atendimento.

Entrevistadora: E quais são as suas atribuições neste cargo?

Entrevistada: A minha atribuição é conhecer. A minha atribuição é conhecer. A primeira coisa que eu tenho que fazer é conhecer o aluno, e faço os atendimentos na sala de recurso. Atribuição da sala de recurso: eu vou primeiro identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. A gente vai tentar eliminar ao máximo as barreiras para a plena participação do aluno e que ele tenha uma autonomia, uma vida lá fora.

Entrevistadora: Quantos estudantes com deficiência são atendidos na sala de recurso ao total?

Entrevistada: Com deficiência?

Entrevistadora: Com deficiência.

Entrevistada: Temos 30 alunos, com deficiência.

Entrevistadora: Que tem laudo médico?

Entrevistada: Que tem laudo.

Entrevistadora: Quantos estudantes com TEA possuem laudo médico? Quantos sem laudo médico? Qual a série e o curso técnico desses estudantes?

Entrevistada: Nós temos hoje cinco alunos com laudo e três alunos sem laudo, que estão já na questão de observação e hipótese. Variam os cursos: Desenvolvimento de Sistema, Curso Técnico em Áudio e Vídeo, Curso Técnico em Gastronomia. São estudantes da primeira, segunda e terceira série.



Entrevistadora: O estudante com TEA frequenta a sala de recurso multifuncional? Quais são os dias e horários de atendimento? Por exemplo, os estudantes que são da segunda e terceira série, porque a primeira série ainda está em observação, né?

Entrevistada: Isso mesmo. Como o IEMA é uma escola de tempo integral e a gente tem outro tipo de atendimento em relação à sala de recursos, que não funciona no contraturno, precisamos primeiro verificar. Por exemplo, eu verifico o quadro de disciplinas. No momento em que aquele aluno tem dois horários da mesma disciplina, eu procuro retirar ele do segundo horário. Mas eu também posso usar o Estudo Orientado. Eu também retiro no horário de tutoria, quando não tem professor. Quando falta professor, eles vêm para a turma, para cá. E a gente sempre faz esse tipo de orientação: retira do segundo horário de alguma disciplina que tem dois horários, porque sempre no primeiro horário é a aula, e no segundo horário os professores fazem atividade. Então aquele segundo horário eu acho bem mais flexível, você retirar o aluno. E o horário do estudo orientado... tutoria.

Entrevistadora: Então, todos os cinco estudantes estão frequentando? No caso, quantos estudantes estão frequentando a sala de recursos multifuncional?

Entrevistada: Por enquanto, como os alunos do primeiro ano ainda não estão vindo para a sala de recursos, porque ainda está no processo de anamnese, de conhecimento, nós temos três alunos frequentando a sala de recursos.

Entrevistadora: Você, enquanto professora do AEE, percebe a adaptação do estudante com TEA na escola? Ele consegue se adaptar a escola? Ele consegue vir para a escola? Ele tem algum sofrimento? Como é que é essa adaptação desses cinco estudantes na escola?

Entrevistada: No primeiro momento, não. Eles têm aquele impacto, lógico. Eles vêm de uma escola que é regular e chegam numa escola em tempo integral. Eles pegam aquele impacto. Aí no primeiro momento eles ficam com aquele medo, aquele receio, mas com o passar do tempo eles conseguem se adaptar muito bem à escola. E é uma das coisas assim que a gente fica muito feliz em saber quando a gente chama os pais para conversar e para fazer anamnese, em que os pais dizem assim: 'olha, o meu filho ama vir para a escola', pela adaptação. Isso... dá aquela motivação, é porque ele está aqui, ele está sendo acolhido pelos colegas. Ele está sendo acolhido pelos professores, pelas professoras da sala de recursos, pelas professoras auxiliares. Então, no primeiro momento é lógico que ele vai... [ter um impacto], todos os alunos têm. Imagina um aluno que vai mudar totalmente sua rotina, mas aí depois eles conseguem se adaptar sim.

Entrevistadora: O estudante faz uso do currículo inclusivo, tendo acesso, quando necessário, às adequações curriculares nas aulas, atividades e avaliações? De que forma? se esse estudante faz uso desse currículo inclusivo?

Entrevistada: Olha... na verdade, a gente faz uma formação de conscientização dos professores. A gente conversa com os professores, tenta uma forma de conscientizar e orientar enquanto adaptação curricular. Adaptação das provas,



adaptação de aulas. É assim: hoje em dia aqui no IEMA - São Luís Centro, temos um quadro grandíssimo de professores e eu posso dizer assim, na íntegra, que 90% dos professores já conseguem fazer essa adaptação curricular. Adaptação de provas, adaptação de atividades. A gente já tem momentos em que colocamos até acolhimentos silenciosos, pela questão da sensibilidade auditiva de alguns alunos que não aguentam balões, não aguentam gritos, não aguentam palmas. Então tudo isso a gente coloca aqui na escola.

Entrevistadora: Então, desses cinco estudantes que tem um laudo médico com TEA, esses, por exemplo, da segunda série, terceira série, ele já faz uso dessa adequação na avaliação...

Entrevistada: Alguns professores, não todos, não a maioria.

Entrevistadora: E aí, de que forma essas adequações?

Entrevistada: Na prova, “né?” A prova deles, que é diferente dos outros alunos, eles fazem provas mais diretas, provas com figuras, provas que chamam mais atenção.

Entrevistadora: Quem faz essas adaptações?

Entrevistada: Os professores. Porque eles que são formados nas suas áreas. A única coisa que eu faço quando eles estão em dúvida é orientar quanto a prova. Aí às vezes eles me mandam e falam assim: “professora, eu não estou conseguindo fazer essa prova adaptada. A senhora pode me orientar?”. E aí eu mando feedback para eles. Eu digo: “ó, troca essa questão faz assim bota direta, bota a figura”. E aí a gente tem essa troca.

Entrevistadora: No caso, essas orientações que você fornece aos professores do ensino regular. Elas são feitas aqui na escola mesmo ou pelo WhatsApp? Como é que é essa rotina de orientação aos professores? Porque a gente sabe que o tempo é bem corrido deles.

Entrevistada: Formações. Principalmente na época da Jornada Pedagógica. PLA Coletivo, a gente traz alguém que possa estar falando sobre a questão de recursos pedagógicos, até recursos de baixa tecnologia. A gente pode usar até aquilo que a gente tem em casa, nas mãos. Mas essa questão das provas, da orientação das provas, eles me mandam por *WhatsApp*, eu abro no computador, sento na minha sala, às vezes.

Entrevistadora: O *feedback* acontece pelo WhatsApp...

Entrevistada: É, mas tem alguns que chegam aqui, sentam do meu lado e querem saber como é que... que a gente faz.

Entrevistadora: Você, enquanto professora do AEE, consegue ter um bom diálogo com os professores do ensino regular para o Planejamento Didático Pedagógico desse estudante?

Entrevistada: Alguns. Não todos, não todos. Tem uns que são bem arredios enquanto a mudança da adaptação de didática, mudar sua didática. Tem uns que dizem



assim: “Ai, eu estou [há] 30 anos, tu chegou agora, tu quer mudar minha didática?”. Então tem muitos que fazem isso ainda.

Entrevistadora: Sobre a interação social do estudante no espaço escolar, como é o relacionamento do estudante com as outras pessoas, né? Não contigo, mas com as outras pessoas da escola.

Entrevistada: Olha, depende...

Entrevistadora: Professores, a questão administrativa...

Entrevistada: Depende do nível de suporte do aluno. Por exemplo, a gente tem alunos que para eles terem sociabilidade, precisamos estar incentivando e motivando. Tem outros que não, que eles chegam, te abraçam, se colocam para fazer atividade, vão com tudo sozinhos, mas outros precisam de motivos de estar motivando...

Entrevistadora: E como é que tu percebe esse relacionamento desses estudantes com TEA, Com seus pares, né? Que no caso são os colegas de turma. Se eles têm um bom relacionamento, como é que é esse relacionamento na turma deles? Desses cinco estudantes que têm laudo.

Entrevistada: Como eu falei, alguns são bons, tem um bom relacionamento, outros precisam desse incentivo para estar fazendo amizade, para estar fazendo trabalho em grupo. Às vezes o professor me procura: “Professora, é o aluno... a aluna tal ficou sem grupo porque ela não se colocou para fazer”. Então eu não sei. Então eu vou lá, vejo qual o grupo que aceita também, outros não querem e outros querem...

Entrevistadora: Você conhece a proposta da Educação Especial Inclusiva do Instituto?

Entrevistada: Não entendi, meu amor.

Entrevistadora: Você conhece a proposta de Educação Especial Inclusiva do Instituto? Aquela proposta que vem no modelo pedagógico, nas diretrizes. Se tu tem um conhecimento.

Entrevistadora: Tenho, mas eu sempre digo que é engraçado. A gente lê as literaturas, mas é diferente. Na prática é diferente, a gente coloca na prática, é uma outra coisa, outra realidade.

Entrevistadora: E aí, o que que você. Aprova ou desaprova dessa proposta de Educação Especial do IEMA? Assim, pode elencar dois pontos que tu aprova, dois pontos que tu desaprova...

Entrevistada: A questão da inclusão plena, que eles falam da inclusão plena. É direito de todos, iguais para todos,

Entrevistadora: Aí, basicamente, o quê que tu desaprova?

Entrevistada: Não tem nem uma coisa em mente aqui...



Entrevistadora: Agora, pode ficar tranquila que teu nome vai ser...

Entrevistada: Não, mas eu não tenho assim... em mente, assim, o quê que eles falam lá que...

Entrevistadora: Essa questão, por exemplo, da dinâmica do Atendimento Educacional Especializado, da dinâmica da Educação Especial dentro do tempo integral.

Entrevistada: É, porque, como eu falei, como é contraturno, a gente tem muita dificuldade em relação a isso. Então assim, são tipos de atividades que você não pode tirar o aluno. Por exemplo, eles falam que a gente não pode tirar o aluno do TAM, das eletivas. Então, é uma coisa que eu acho que a gente poderia estar um momento também trabalhando com eles. Essa questão da autonomia dentro da sala de recurso, pode ser uma das questões também que não acho legal. Agora não sei não. Não tenho mais em mente assim a outra.

Entrevistadora: Você recebe formação continuada da Coordenação de Educação Especial e Inclusiva do IEMA?

Entrevistada: Sim. A gente está recebendo sim, desde o ano passado.

Entrevistadora: Dois mil e...?

Entrevistada: Vinte e três.

Entrevistadora: Em caso afirmativo, qual é a periodicidade?

Entrevistada: Acho que foram durante três meses que tivemos essa formação que no final gerou até um produto: um seminário. Foi assim, como a gente mudou de coordenação, a gente começou a ter agora, eu não sei se vai dar essa continuidade. Tu sabes que a gente tem que montar um artigo, né? E aí a gente teve até uma reunião que a gente vai começar a montar esse artigo agora, mas eu não sei se vai dar continuidade esse ano.

Entrevistadora: Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA? Se tu faz o uso de tecnologia para planejar teu momento de atendimento, para planejar alguma atividade...

Entrevistada: É, eu gosto muito da questão dos jogos. E tem uma professora que é da área de informática, que ela sempre me ajuda. Eu disse: "Ah, eu queria montar um jogo, uma coisa assim... como é que eu faço? Assim, uma coisa bem bacana. Aquele Karrot, por exemplo, 'bora' aqui botar os meninos para jogarem". Tem agora comunicação alternativa e aumentativa, que você pode construir agora como modelo de jogo. Então, é muito interessante

Entrevistadora: Aí tu usa tanto o celular, quanto o computador...

Entrevistada: O computador. Gosto mais do computador. É.

Entrevistadora: Eu acho que finalizou. Tem alguma coisa assim, que tu queira... que eu não perguntei aqui, que tu acha que é interessante? Que pode ser colocado...



Entrevistada: Só falar... eu acho que... na verdade, a gente deveria ter formação não só para gente, mas para o corpo docente, em relação aos alunos com deficiência, qualquer tipo de deficiência.

Entrevistadora: A necessidade que tu vê emergente agora...

Entrevistada: Formação.

Entrevistadora: É de formação com os professores do ensino regular.

Entrevistada: Com os professores, sim.

Entrevistadora: Até pra que eles acolham esse estudante...

Entrevistada: Orientar, informar, levar as leis, mostrar que aquela lei ali de adaptação é direito deles, que não é “coisa da nossa cabeça”, como eles dizem, que a gente quer “inventar moda”, não é isso. É direito do aluno ter uma prova adaptada. É um direito do aluno ter uma aula adaptada. Aí, como o professor falou, assim: “não é direitos iguais? então eu vou fazer a prova igual”. Eu disse: “Não, professor, eu não estou lutando por direitos iguais. Eu quero direitos iguais é em relação à educação, à escola. Eles têm direito. Agora, o que a gente quer aqui é a questão de oportunidade”.

Entrevistadora: Na verdade, é equidade.

Entrevistada: Equidade. Pois é, isso que eu falei.

Entrevistadora: Equidade, é equiparar aquilo de acordo com a necessidade do estudante.

Entrevistada: Eu falei, equidade de oportunidades e direitos iguais em relação à educação. É o que a gente quer. Então assim, tem muitos professores que falam mesmo pra gente: “eu não vou adaptar, nunca recebi formação para me adaptar, eu não vou adaptar”. Disse: “professor, não existe uma receita de bolo formada para o senhor aprender a adaptar. É na prática, é o senhor sentar, tentar, mudar aquilo que o senhor vai fazer”. “Aí, eu vou fazer uma prova, para aquele aluno, sendo que eu tenho 40?”. Eu digo: “não, faça a mesma, mas aquele ali de uma outra maneira, de outro jeito, mesmo assunto”.

Entrevistadora: Mesmo conteúdo.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: É difícil eles entenderem isso, né? Tem muita resistência ainda...

Entrevistada: Principalmente os professores de linguagem. Tenho muito problema com eles, muito mesmo. Eles não aceitam porque o ENEM não é adaptado. Eu disse: “professor, eu não sou tecnicista, eu não estou formando aluno para ENEM, a gente está formando aluno é pro mundo”. Existem alunos que querem ser vendedor, trabalhar em loja, existem alunos que querem ser dona de casa. E aí? Não dá, não é? Colocar na cabeça do aluno que ele só vai ser alguém se ele fizer ENEM.



Entrevistadora: E às vezes ele vai ter outro, tem outro Projeto de Vida.

Entrevistada: Projeto de Vida...

Entrevistadora: E a gente trabalha o Projeto de Vida numa perspectiva...

Entrevistada: Ampla.

Entrevistadora: Não de que vai se formar, que vai... Então o Projeto de Vida ele é muito... Vem de uma educação interdimensional. Que é ver o sujeito na sua totalidade. Então é muito amplo. Às vezes o estudante, ele quer casar, construir uma família e ter uma casa boa

Entrevistada: E ser um vendedor. Trabalhar numa loja, vender, ganhar um salário mínimo. Vai ser feliz do mesmo jeito. E aí? Aí, como eu falei: “professor, olha, deixa eu lhe falar aqui. O ENEM, ele é diferente quando se trata de uma pessoa com deficiência, por exemplo, eles têm direito a 1h a mais. Eles têm uma banca que o surdo tem direito a intérprete ou então direito a prova, que é a prova do computador, que vem toda traduzida. E ela não é adaptada? É. Tem uma banca que avalia a forma da redação deles, não é? Então, ali... não é isso, isso aqui, não é essa questão.

Entrevistadora: É do agora. Pude fazer agora por esse estudante...

Entrevistada: Isso que eu falei, é o agora. O ENEM a gente pensa depois, mas isso aqui é o agora. A gente teve alunos que eu percebi, por exemplo, quando chego no ensino fundamental, principalmente os alunos surdos, sem ser alfabetizados em português, porque é a segunda língua... porque a primeira língua deles é a Libras. Eles têm o português como segunda língua, entendeu? E aí a gente vai trabalhar com a alfabetização na sala de recurso. E como eu falei uma vez para um professor, na formação, eu disse: “professor, a sala de recurso, ela não é sala de reforço, mas acaba sendo”. Eu quero é saber quem é o professor da sala de recurso que não ajuda.

Entrevistada: Realmente é uma coisa muito complexa essa questão do professor entender isso. E eu lembro que eu vim até dar uma formação, eu achei até dinâmico, mas quem vive realmente na prática que vai saber a realidade.

Entrevistadora: Eu pedi pra, eu até pedir pro professor dar uma formação sobre língua portuguesa como segunda língua, né? E assim, diz que foi muito interessante. Eu não pude participar, nesse dia que eu estava doente, mas ele ele veio, deu a formação.

APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA BASE TÉCNICA (INFORMÁTICA)

Componente curricular: Fundamentos de Informática e Programas de Aplicativos

Entrevistadora: Vamos iniciar agora o roteiro de entrevista semiestruturadas com a professora do ensino regular, professora da Base Técnica. Primeiro questionamento: professora, qual a sua formação e quanto tempo de docência?

Entrevistada: Eu sou formada em Administração com habilitação em Análise de Sistemas. Eu já estou há 13 anos em sala de aula.

Entrevistadora: Qual o componente curricular você ministra ou ministrou para o estudante com TEA?

Entrevistada: Fundamentos de Informática e Programas de Aplicativos.

Entrevistadora: Você participou ou participa de algum tipo de formação para o trabalho com estudantes com autismo que foi realizado pela escola ou pela DAP, por meio da Coordenação de Educação Especial, a exemplo: rodas de conversas, palestras, oficinas.

Entrevistada: Sim. O AEE. Ele é sempre ativo aqui na instituição. Ele, juntamente com a própria escola, com a gestão, ele sempre está fornecendo oficinas, palestras, no caso, para aperfeiçoar muito mais os professores para de fato incluir os alunos.

Entrevistadora: Você percebe que o estudante ele sente alguma dificuldade ou sentiu alguma dificuldade nas suas aulas?

Entrevistada: Sim, tem... tem alunos que ele fica com um pouquinho... ele tem falta... ele não se concentra muito. Ele também tem que se prender em alguma questão, em algum assunto, em alguma atividade. Não são todas que chamam a atenção deles. Então, a dificuldade maior deles é de se concentrar.

Entrevistadora: Você percebe uma participação positiva do estudante nas suas aulas?

Entrevistada: Sim. Tem alunos que pode não estar concentrado na aula, mas se a gente fizer qualquer pergunta relacionada ao assunto, ele responde. Então, da forma dele, ele consegue aprender.

Entrevistadora: Certo. E aí essa participação é mais eles falando...

Entrevistada: Falando, né? Tinha um aluno que gostava muito de desenhar. Ele é um artista. Ele já fez até a exposição e vende os quadros dele hoje em dia. Então, assim, ele era um aluno que ele passava a minha aula todinha desenhando. Eu perguntava para outro aluno. Aí, se eu perguntasse, o aluno não sabia responder. O aluno que estava ali prestando, me olhando, prestando atenção. Mas quando o estudante pedia para falar e ele respondia corretamente. Era impressionante.



Entrevistadora: Ele usava o desenho mais como forma dele se manter concentrado, dele se distrair. Mas ele estava ciente e atento do que estava ao redor dele.

Entrevistada: Concentrado... exatamente. Atento do que estava acontecendo.

Entrevistadora: Legal. Sexta pergunta: Para você, os estudantes, eles respondem positivamente quando é proposto trabalho em grupo, porque a gente sabe que o autismo, ele tem uma dificuldade na interação social, na comunicação. Então, como é que é quando é posto, né? Como é que é esse trabalho em grupo?

Entrevistada: Assim, depende muito do aluno. Tem um aluno que ele não gosta de fazer trabalho em grupo e de interagir de forma alguma. Então assim, tinha um aluno também de informática. Ele era autista, mas ele era um aluno que ele sabia tocar os instrumentos. Ele participava do grupo musical aqui da escola, mas quando se tratava de fazer trabalho em grupo, ele mesmo não gostava de trabalhar em grupo. Os colegas, eles eram, eles incluíam ele, que a gente sabe que tem a turma que não inclui o aluno, mas essa turma, ela incluía ele, mas ele mesmo não conseguia nem que tocassem nele.

Entrevistadora: Sim, aí nesses casos, como é que é que a senhora fazia para ele? Por exemplo, foi passado um seminário. Tinha que ser em grupo. Era mudado a atividade para ele? Como é que era feito?

Entrevistada: Às vezes. Não todas às vezes. Mas eu sempre conversava com ele, né? Porque também tem um tempo deles. A gente tem que entender isso, que eles têm o tempo deles. Aí tinha situações que eu conversava e ele aceitava numa boa, mas tinha situações que ele não, não queria de forma alguma. Então eu adequava uma atividade para ele. Ele não ficava sem fazer, sem nota, sem atividade.

Entrevistadora: Você precisa fazer alguma adequação na realização de aulas, atividades, avaliações? Quais são essas adequações?

Entrevistada: Sim, precisa. Mas principalmente nas avaliações e aulas. No quesito de imagens ilustrativas que prendem a atenção deles. E as provas têm que ser com questões muito mais objetivas e diretas, que aí ele tem um pensamento muito mais direto naquele quesito, naquele assunto, certo? Não é uma questão longa, né? Que precisa fazer uma leitura. Não, tem que ser muito mais direta e objetiva.

Entrevistadora: Você desenvolve alguma rotina específica na sua aula para que o estudante se sinta à vontade? E qual é.

Entrevistada: A minha rotina? Isso é com todos os alunos, né? E com os alunos que são autistas não é diferente. É de incentivar a participação, é de não sair de uma aula com dúvida. Então eu sempre estou perguntando, eu sempre estou instigando. E eu dou uma atenção muito mais especial quando o aluno é autista, que às vezes ele tem, já tem aquela questão, então ele sente vergonha. Então, na medida que eu vou ministrando minha aula, eu vou também



despertando o interesse dele e também incentivando a participação deles na aula.

Entrevistadora: Você já percebeu algum momento de desregulação do estudante em suas aulas? Caso já tenha acontecido, o quê que você e os colegas de turma, os estudantes da turma, fizeram?

Entrevistada: No caso, teve um aluno, quando eu ministrava fundamentos de informática para ele. No momento em que ele fez algo que não estava adequado para a sala de aula, que foi a situação do... que ele tirou o tênis e eu pedi para ele colocar o tênis, até porque a professora auxiliar também já tinha tentado muitas vezes. Naquele momento, ele pegou e me deu língua. Aí foi toda uma conversa. Tanto que eu, enquanto professora e a professora auxiliar, conversamos com ele. Aí que ele teve aquele entendimento, que a gente foi perguntando. Todos os colegas estavam de tênis, então era também interessante ele colocar. Foi toda uma conversa ali, amigável, para ele poder atender. E prontamente, depois de uma certa conversa, ele atendeu.

Entrevistadora: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência aqui no IEMA Pleno - São Luís Centro, nessa instituição?

Entrevistada: Acredito sim. Até porque tem pessoas especializadas que possam estar dando um suporte. E também no quesito de oferecer oficinas e palestras para todos os professores também se adequarem na questão de incluir. Então, acredito que aqui na instituição eles primam muito por essa... e também de fornecer um serviço de qualidade. Sim.

Entrevistadora: Quais as sugestões você daria para que essa inclusão se tornasse mais exitosa na instituição, ela se tornasse mais efetiva?

Entrevistada: Oferecer muito mais palestras, sempre estar se atualizando. O quê que cada aluno necessita e trazer sempre pessoas especializadas que tenham uma certa experiência nessas questões de incluir os alunos. E é uma forma também de sempre estar se atualizando, não deixar passar muito tempo sem uma palestra, sem uma oficina e orientações. E também fazer uma parceria muito grande enquanto professor de uma instituição que inclui, de sempre estar atento também com... conversa com o AEE, que tem um atendimento, então são pessoas que estão ali também capacitadas. Então sempre tem essa conversa.

Entrevistadora: Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver metodologias de ensino e propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA? Quais? De que forma?

Entrevistada: Sim, faço uso. Projetor, TV, passar também filmes e documentários. Também faço muito *Quizz*. Em relação de jogos interativos para prender a atenção de utilizar imagens, nesse quesito de jogos também em sala, também gosto de utilizar sempre para prender a atenção.

Entrevistadora: Certo. No caso, por exemplo, você faz uso... vocês usam o Guia de aprendizagem? para desenvolver o guia de aprendizagem, planejar uma aula, pesquisar sobre uma aula. Aí você usa algum recurso tecnológico?



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

Entrevistada: Para utilizar, não.

Entrevistadora: Não, para fazer o teu guia de aprendizagem, para elaborar o teu plano de aula. Para pesquisar assim, por exemplo, sugestões e inspirações de planos de aula. Se tu usa algum recurso tecnológico para fazer isso ou não.

Entrevistada: No caso, pesquisa?

Entrevistadora: É. Isso, isso...

Entrevistada: Uso o smartphone ou um notebook, sempre para fazer pesquisas. Tablet, que eu uso muito tablet. Que é mais... é isso?

Entrevistadora: Isso, isso. Eu acho que finalizou. Deixa eu terminar aqui.



APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Componente curricular: Química e Química Experimental

Entrevistadora: Vamos iniciar agora a entrevista com um professor do ensino regular da área de Ciências da Natureza e Matemática. E aí o primeiro questionamento é: professor, qual a sua formação e quanto tempo de docência?

Entrevistado: Sou formado em Química, especialista em Tecnologia da Informação e Informática na Educação.

Entrevistadora: E quanto tempo de docência?

Entrevistado: 20 anos.

Entrevistadora: Qual o componente curricular você ministra para o estudante com TEA, ou estudantes?

Entrevistado: Química e Química Experimental.

Entrevistadora: Você participou ou participa de algum tipo de formação para o trabalho com estudantes com TEA, realizado tanto pela escola ou pelo próprio IEMA, por meio da DAP, da Coordenação de Educação Especial Inclusiva, por exemplo, roda de conversas, palestras, oficinas.

Entrevistado: Sim, aqui na escola a gente tem vários momentos de formação e também o IEMA, ele oferece pela plataforma alguns cursos também.

Entrevistadora: Você percebe que o estudante ele sente algum tipo de dificuldade nas suas aulas?

Entrevistado: Sim. Mas a questão dos autistas a gente percebe que tem vários graus. Eles são bem diverso entre eles. Tem os que tem altas habilidades, tem os que tem já a habilidade é reduzida. Então a gente percebe essa diferença, né? Então, o maior desafio é a gente reconhecer o nível de dificuldade dele, a gente faz a adaptação específica para aquele nível.

Entrevistadora: Entendi. Só voltando a pergunta anterior, você falou sobre a questão de plataformas que o próprio IEMA oferece por meio da DAP. Aí, no caso, essas plataformas são para que melhore a prática de vocês no ensino de química ou sobre educação especial inclusiva, especificamente.

Entrevistado: As duas coisas. Tem as de química e tem as também que são voltadas para a educação inclusiva.

Entrevistadora: Entendi. Você percebe uma participação positiva do estudante nas suas aulas?

Entrevistado: Sim. E no início foi complicado. Para mim, porque a gente às vezes não tem um feedback deles no momento da aula, porque uma característica meio

comum a eles é que eles são muito introspectivos. E aí que acontece. Mas o que é legal é que, surpreendentemente, a gente vai aprendendo aos poucos a entender. Fazer a leitura deles, como eles estão. Tem alunos, por exemplo, que não gostam que a gente olhe fixamente para eles, então a gente já aprende que a dar a aula meio olhando para outro lado, porque ele se sente melhor assim. E até no caso específico de uma estudante, ela tinha isso. Não sei se eu posso falar não, mas ela tinha isso. Se eu olhasse para ela diretamente, ela ficava com vergonha, mas ela tirava dez. Assim, a turma dela tinha uma certa dificuldade, mas ela conseguia tirar dez e ela, por exemplo, tem uma habilidade muito boa na parte de cálculo. Agora, quando é aquela parte mais teórica, ela já tinha um pouco mais dificuldade.

Entrevistadora: Interessante. Para você os estudantes com autismo, eles respondem positivamente quando é proposto trabalho em grupo?

Entrevistado: Em grupo... eu percebo que não, porque eles tendem a trabalhar só, assim, meio solitários. Inclusive, eu acho que é a próxima pergunta, né? Como eu faço para contornar isso. Pois é, então geralmente eu tento incluir eles no meu grupo, eu crio um grupo, eu com eles, porque eles geralmente não conseguem. Eles trabalham muito bem, os que tem as altas habilidades, eles são muito independentes, eles leem as instruções, conseguem executar com primazia, agora os outros já são mais dependentes, aí eu já faço com eles. Mas é essa que é a solução que eu consegui encontrar.

Entrevistadora: Você precisa fazer alguma adequação, tanto na realização de aulas, atividades, avaliações? E quais são as adequações que você faz?

Entrevistado: Sim. Eu penso, como alguns tem muita dificuldade em escrever, eu percebi que eles têm uma facilidade com figuras, então eu tento colocar nas provas, nas atividades, figuras, que passam a mensagem que eu quero e tento extrair. Os alunos que têm um grau de aprendizagem mais baixo, eu trabalho com figuras e perguntas diretas relacionadas àquela figura... já os outros, os outros alunos que...

Entrevistadora: Que tem autismo, mas tem um alto grau...

Entrevistado: Têm um alto grau de... eles fazem a prova normal mesmo. A única adaptação que eu faço é na forma de estar passando o conteúdo para eles e relacionando com eles em sala de aula.

Entrevistadora: Em sala de aula.

Entrevistado: É, em sala de aula.

Entrevistadora: Você desenvolve alguma rotina específica na sua aula para que o estudante se sinta à vontade? Qual?

Entrevistado: Ah quando a gente prepara a aula, a gente justamente pensa nisso. Em criar exemplos. E o que eu faço é assim: eu gosto muito de olhar o caderno. Eu peço para eles anotarem algumas coisas específicas e responder no caderno. O aluno autista, ele tem dificuldade em se pronunciar verbalmente, então eu

peço que eles respondam à questão que eles conseguem responder no caderno. Aí eu vou e olho a resposta dele no caderno. E aí que sai coisa muito boa. Uma outra coisa que eu vi é [que] se eu pedir coisas para ele, para preparar o material para mandar por outro meio para mim que não seja direto. Eles conseguem se expressar indiretamente, né? Mandando áudio, mandando vídeos. Eles têm essa habilidade de preparar material. O difícil deles é eles passarem diretamente assim para mim.

Entrevistadora: E também essa questão da rotina específica que você começou a andar na turma, por exemplo, a não olhar diretamente para a estudante, também é um ponto a levantar.

Entrevistado: Não tocar. Tem várias coisas. E a escola também tem um cuidado, não tem sirene, os alunos são orientados a não ficar gritando.

Entrevistadora: Você já percebeu algum momento de desregulação do estudante em suas aulas? Caso já tenha acontecido, o quê que você e os colegas de turma fizeram? Por exemplo, ele ficar se batendo, se mordendo né, com movimento estereotipado, ficar muito agitado, com ansiedade? Já aconteceu isso?

Entrevistado: Teve uma situação na primeira aula que eu tive na turma, ano passado, que o aluno ele jogou a cadeira no chão, com violência. E também teve uma situação que jogaram nele... foram duas. Jogaram nele... não, tomaram um brinquedinho dele, que ele ficava girando na mão, e ele virou e jogou no olho da pessoa a caneta, jogou assim para trás e pegou exatamente no olho de uma coleguinha. Só que ainda bem que não teve nenhum problema. Esse aluno é um aluno que é um caso bem raro até daqui da... acho que ele era o único na escola, o nível mais alto.

Entrevistadora: Quando aconteceu isso foi na sua aula?

Entrevistado: Foi, só que ele estava acompanhado. Aí a pessoa... a gente o acalmou. Não repreendeu ali, e tal... e ela saiu, levou ele para o ambiente externo, para ele se acalmar. Mas foi isso. E aí resolveu a situação. Os alunos também reconheceram que teve uma menina que provocou ele, não deveria ter feito. Mas foi isso: a gente acalmou ele e ele saiu da sala para relaxar.

Entrevistadora: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?

Entrevistado: Olha, acredito que a gente tem feito avanços significativos porque vai... a equipe em geral que é muito preocupada com isso. Tanto que a gente... várias... a gente tem vários debates aqui, que a gente às vezes briga mesmo. Tem que ter isso, tem que ter aquilo. Cada um com suas contribuições. A gente vai absorvendo a contribuição de um e de outro, trocando as experiências. A gente discute mesmo o processo e eu percebo que tem evoluído devido a isso, porque antes tinha uma ideia de que adaptar... adapta quem quiser, uma coisa assim, mas hoje em dia já existe uma certa cobrança da gente mesmo, dos professores uns com os outros, assim. E também uma busca. "Professor, o que que tu faz na tua para o aluno tal?". Então tem essas conversas. E aí a gente

vai passando as ideias e isso retorna também. E isso eu percebo que é uma evolução que a gente está tendo aqui.

Entrevistadora: Quais as sugestões que você daria para que essa inclusão ela se tornasse mais exitosa ainda na instituição?

Entrevistado: Ah... eu acredito que a gente... é uma escola, como é uma escola muito grande, uma equipe muito grande, a gente precisaria conversar mais sobre esse assunto. A gente tem os espaços, que é a reunião coletiva, como o PLA. A gente teria que ter um espaço ali que a gente... ah, meia hora ali a gente vai falar sobre isso. Nas reuniões de área também colocar como pauta permanente 30 minutos ali também ou mais, dependendo disso. Vamos debater isso, vamos debater os materiais, vamos debater as práticas relacionadas a isso. Formalizar mais isso. Porque eu vejo que já está acontecendo esse processo, só que se formalizar... não sei se sou eu que penso assim, que eu gosto muito das coisas assim, ter um horário para as coisas. Então eu acho que é melhoraria sistematizar. Acho que seria melhor.

Entrevistadora: Você faz uso da tecnologia para planejar suas aulas, para desenvolver suas aulas, né? Para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA? Quais, tecnologias você usa? De que forma?

Entrevistado: Sim. Eu sou muito assim, ligado à tecnologia. Tanto que eu até digo que eu... a química, eu deixei um pouquinho de lado para me especializar mais na educação em química. Tipo, como passar isso. E as ferramentas digitais eu, uso bastante assim. Eu uso muito os slides, com muitos vídeos, com muitas figuras, muitas imagens e também perguntas. Eu gosto de sempre estar avaliando toda a aula, o que eu estou falando ali, porque se eu tiver esse feedback logo, eu vou saber: “para, eu não estou passando da forma...”. Agora os alunos, especificamente para os alunos com TEA, aí eu faço isso, eu tenho o meu feedback de outras formas. Dependendo do aluno, eu peço que ele escreva, se eu vejo que ele consegue verbalizar, eu pergunto só para ele. Mas eu tento fazer aquela pergunta. Por exemplo, tenho alunos que tem autismo e são surdos, por exemplo, então esses alunos eu já peço que a intérprete faça perguntas diretas, sobre o que acabei de falar. E a intérprete ela vai me passar, a resposta dele. Dessa forma eu vou medindo ali, na medida do possível, o grau de aprendizagem dele.

Entrevistadora: Tem algum tipo de plataforma, aplicativo, que você usa para planejar suas aulas?

Entrevistado: Olha, a gente tem. É excelente. É o Canva Educacional, que dá acesso aos professores. É a ferramenta que ela é magnífica. Ela, desde vídeos, é muito fácil fazer os slides também com imagens disponíveis. Elementos gráficos, são aquelas figurinhas que ficam se mexendo.

Entrevistadora: Para tornar mais atrativo.

Entrevistado: Isso. E também vídeos, imagens, esses elementos gráficos, os próprios layouts bem coloridos. Então o Canva é muito bom. Gosto muito do Canva. Tem



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

também o próprio PowerPoint, que é padrão. Então, eu vou até dizer que basicamente eu uso esses dois, porque a gente tem o YouTube, que a gente baixa alguns vídeos também, que a gente precisa estar utilizando. E... deixa eu ver se eu estou esquecendo de alguma coisa... É isso.

Entrevistadora: Está certo, então. É a última pergunta.

APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DE HUMANAS - ENSINO REGULAR

Componente curricular: História

Entrevistadora: Roteiro de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino regular. Vamos iniciar. O primeiro questionamento é: professora, qual a sua formação e quanto tempo de docência?

Entrevistada: Eu sou graduada em História e tenho especialização em Docência do Ensino Superior e Mestrado em Ensino de História. E já trabalho em sala de aula há 28 anos.

Entrevistadora: Qual o componente curricular você ministra para o estudante com TEA? Ministra ou já ministrou, para o estudante com autismo?

Entrevistada: História.

Entrevistadora: História. Você participou ou participa de algum tipo de formação para o trabalho com estudantes com autismo, realizado pela escola ou pelo Instituto de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva. E aí, a exemplo: rodas de conversas, palestras, oficinas.

Entrevistada: Sim. Aqui na escola... o pessoal do AEE, né? São os profissionais ligados com atendimento aos alunos especiais. Eles sempre que podem, nas nossas reuniões, nos planejamentos, dão palestras, trazem convidados de fora, profissionais para explicar um pouco de como que a gente pode trabalhar com os alunos, né? Na atividade, na elaboração de provas. Sim.

Entrevistadora: Você percebe que o estudante sente alguma dificuldade, algum tipo de dificuldade nas suas aulas? Já percebeu?

Entrevistada: É, os alunos que eu tive a oportunidade de ter nas minhas aulas, a dificuldade deles, dependendo do grau também, do autismo, é a concentração mesmo. Eles têm dificuldade de se concentrar. Por mais que a gente trabalhe com aulas dialogadas, com pequenos debates, apresentações. Em apresentações, eu percebi que eles se desempenham melhor, mas assim, naquele formato padrão, das aulas expositivas dialogadas, é mais difícil de eles se concentrarem.

Entrevistadora: Você percebe uma participação positiva do estudante? Se o estudante era participativo, comunicativo, sim.

Entrevistada: Em alguns, os que são mais extrovertidos, você tem sim a participação. Em alguns momentos bem pontuais. Quando é mais introspectivo, é mais difícil.

Entrevistadora: Para você, o estudante responde positivamente quando é proposto trabalhos em grupos, tendo em vista que eles têm uma... uma das dificuldades é essa

questão da interação social, da comunicação. E aí, como é posto esse trabalho em grupo para eles? Eles realizam? Não realiza?

Entrevistada: A única experiência que eu tive, que aconteceu essa situação, foi com um aluno nosso, que saiu ano passado e foi positiva. Uma... no segundo ano, do ensino médio. O grupo dele do seminário o acolheu e deu um assunto para ele com antecedência. E aí depois ele veio na frente com o cartaz, eles seguraram. Aí ele leu o cartaz. Ele se sentiu bem participativo, né? Incluído na atividade. Então, assim, foi bem legal. Nesse dia.

Entrevistadora: Certo, com auxílio da turma e...

Entrevistada: Dos alunos do grupo da apresentação.

Entrevistadora: Você precisa fazer alguma adequação na realização de aulas, atividades, avaliações etc. E quais são essas?

Entrevistada: Com certeza. Aula tradicional, para alunos com necessidades especiais, realmente não é o ideal para todos. Porque dependendo do nível, né? Mas a gente já faz prova adaptada, já tem essa preocupação. Todos os alunos, a gente faz prova adaptada à componente curricular de história. E nas aulas, o que eu tento assim... Porque a carga horária de história aqui no IEMA ela é bastante reduzida, só tem uma aula por semana, então fica um pouco complicado para que eu possa fazer uma aula sempre diferenciada, porque eu já tenho que mal dar conta daquilo que é o necessário para a maioria. Digamos assim, que é a demanda. Então, eu sinto que se eu tivesse uma carga horária maior, eu teria como adaptar as aulas em si. Mas claro que, logicamente, o que a gente precisa sempre adequar. Mas as avaliações eu já faço.

Entrevistadora: Você desenvolve alguma rotina específica na sua aula para que o estudante se sinta mais à vontade?

Entrevistada: Não, não desenvolvo nenhuma rotina específica. Atualmente, esse ano, eu ainda tenho que identificar os alunos, mas assim, os que tem a necessidade especial, eu ainda não estou ministrando aula para as turmas desses alunos. Não vão ter aula agora no primeiro semestre. O terceiro ano. E também a carga horária é uma aula por semana.

Entrevistadora: Você já percebeu algum momento de desregulação do estudante em suas aulas? Caso tenha acontecido o quê que você e os colegas de turma fizeram?

Entrevistada: Olha, teve um momento em que ele ficou bastante agitado, mas a professora que acompanha. Ela buscou conversar com ele e o retirou da sala para ele ficar mais calmo, mais tranquilo. E a gente tentou conversar, mas assim foi mais interessante. Ele ser retirado para ficar mais calmo, se acalmar um pouco e conversar. E aí eu permaneci na sala com o restante da sala.

Entrevistadora: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?

Entrevistada: Aqui no IEMA - São Luís, eu acredito que sim, que a probabilidade é maior porque existe um grupo bem amplo de profissionais que são dedicados, tem

essa estrutura. Sempre tem professores, intérpretes, profissionais mesmo ligados a área da pedagogia, que estão acompanhando os alunos porque tem esse conhecimento mais voltado. Nós da licenciatura, não temos assim aquele preparo, aquela formação, que eu acho que deveria ter na grade dos cursos de licenciatura, deveríamos ter disciplinas voltadas: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II. Na minha época de estudante, já tem bastante tempo, a gente não via essa temática sendo abordada. Então a gente via mais a questão do homossexualismo, como é que a gente tem que encarar o aluno, que tem essa, essa escolha, essa opção. Mas assim, TDAH, autismo e outras doenças...

Entrevistadora: Outras deficiências.

Entrevistada: Deficiências, é. Eu sabia, mas... deficiências não eram tratadas na nossa época. Eu sou de 1994, quando eu entrei na universidade, meu curso é bem antigo.

Entrevistadora: Sim. Aí eu acho que falta isso, essa questão da formação do professor. A formação ela é um pouco deficitária

Entrevistada: Na graduação. Eu acho que é o mais importante, porque depois que a gente está formado é mais difícil da gente absorver. A gente já está mais cheio de vício, a gente já está mais assim... entendeu? Então, não... o que eu acho que deveria mudar mesmo na área da educação era o ensino superior abraçar isso. A parte das disciplinas dos cursos de licenciatura que são da área da educação, são do Departamento de Educação, elas devem sim contemplar. Eu acredito que já deva estar acontecendo isso, mas eu não posso afirmar, porque eu não estou lá.

Entrevistadora: Assim, o que que tem no sentido de graduação, que atende a educação especial e educação inclusiva é, por exemplo, a cadeira de Libras, que é obrigatório ter em todas as licenciaturas, e uma cadeira sobre Educação Especial.

Entrevistada: É uma disciplina, né? E existe, essa disciplina hoje em dia?

Entrevistadora: É uma disciplina. Existe.

Entrevistada: Isso já é um grande ganho.

Entrevistadora: Mas assim, apesar de existir uma disciplina de Libras e uma disciplina de Educação Especial - Educação Inclusiva, que a gente trata de forma muito abrangente sobre as deficiências, é muito pouco, é pouco tempo. Então, há a necessidade realmente de ter mais.

Entrevistada: De aumentar a grade, né?

Entrevistadora: Exatamente. Ter mais disciplinas voltadas à inclusão, né? E aí é inclusão mesmo de todos os...

Entrevistada: O Ministério da Educação, ele tem que, né?

Entrevistadora: Sim, sim.



Entrevistada: Se comportar nesse sentido de tornar obrigatório, né? Nos cursos das universidades públicas, privadas. Criar essa grade, mesmo com mais disciplinas voltadas. Aí sim eu acho que vai tornar algo mais...

Entrevistadora: Efetivo.

Entrevistada: Efetivo.

Entrevistadora: Quais as sugestões que você daria para que essa inclusão se tornasse mais exitosa no IEMA? No IEMA, aqui como um todo, o que você traria de sugestões para que acontecesse essa inclusão?

Entrevistada: Eu penso assim que momentos específicos de atividades com os professores sendo realizadas com os profissionais da Educação Especial.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada: Tipo assim, oficinas mesmo, sabe?

Entrevistadora: Questão mais prática.

Entrevistada: É. Eu acho que isso aí, tanto para gente quanto para isso, para haver trocas, troca de informação, porque é necessário, né? que a gente, nós que não tivemos a formação...

Entrevistadora: Inicial, ter essa formação continuada.

Entrevistada: Ter essa formação. E fazer isso com pequenos grupos ao invés de pegar, tirar um dia inteiro para fazer com todo mundo, não. Hoje vai ser com os professores de humanas, com a área de humanas, porque cada área tem a sua especificidade. Então, acho que para ser algo realmente que vá surtir efeito, deveria ser feito pequenas oficinas de troca, de teoria, de práticas, de sugestões, de ouvir os professores e tal, por área de conhecimento.

Entrevistadora: Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver metodologias de ensino e propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudo do estudante com TEA. Então, se você faz uso de celular, de computador para desenvolver essas metodologias? Quais e de que forma você usa?

Entrevistada: Eu utilizo o computador, utilizo o celular, o Google Sala de Aula para postar atividades, vídeo aulas, sequências didáticas. Assim, em geral, para a turma como um todo. E aí, no caso, o aluno com a necessidade, com autismo, ele tem essa oportunidade de, através das vídeo aulas, de um roteiro. Claro que com o apoio, com a assessoria, de uma pessoa que geralmente é a professora, ou a família, porque sozinho ele não consegue, caminhar. Então, eu sempre trabalho com o Google Sala de Aula, utilizo bastante colocando atividades prévias para que eles possam estar retornando, e aí gente trabalha em sala de aula depois. Com essas atividades agora, metodologias ativas, ela é uma das porque é uma espécie de sala de aula invertida, porque você primeiro postar a atividade para depois trabalhar em sala. Mas eu ainda me ateno apenas a esse recurso.



Entrevistadora: E no caso, por exemplo, para planejar suas aulas? “Ah, vou montar aqui meu guia de aprendizagem”, que é o que vocês usam. Sim, a senhora utiliza desse recurso da tecnologia para pesquisar, para buscar inspirações?

Entrevistada: Sim, com certeza na internet. A gente sempre busca. Em sites que tenham canais no YouTube mais interessantes, com responsabilidade no conteúdo. Sim, sempre busco, mas não especificamente para os alunos com...

Entrevistadora: Autismo...

Entrevistada: Com autismo. Mas para a turma toda, certamente.

Entrevistadora: Então, eu acredito que é isso. Vou parar aqui a gravação.



APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DE LINGUAGENS – EDUCAÇÃO FÍSICA

Componente curricular: Educação Física

Entrevistadora: Vamos iniciar agora o roteiro de entrevistas semiestruturadas com a professora do ensino regular. Bom, a primeira pergunta: professora, qual a sua formação e quanto tempo de docência?

Entrevistada: Eu sou licenciada em Educação Física e tenho 11 anos.

Entrevistadora: Qual componente curricular você ministrou ou ministra para o estudante com autismo?

Entrevistada: Eu já ministrei aulas de natação, e atualmente eu estou com a Educação Física na unidade.

Entrevistadora: Certo. Terceira pergunta você participou ou participa de algum tipo de formação para o trabalho com estudantes com TEA, que seja realizado pela escola ou pelo Instituto, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva, por exemplo, rodas de conversas, palestras, oficinas.

Entrevistada: A unidade, ela frequentemente ela faz, né? Tanto roda de conversas, quanto oficinas, a semana pedagógica ou planejamento coletivo. Fora as palestras, que geralmente sempre ocorrem, principalmente no início do ano.

Entrevistadora: Você percebe que os estudantes com autismo eles sentem algum tipo de dificuldade nas suas aulas?

Entrevistada: Assim, como é a educação física, nas aulas teóricas não. Mas quando é nas aulas práticas, principalmente aqueles que tem sensibilidade auditiva, muitas vezes ocorre de eles quererem ficar um pouco mais no canto, exatamente por conta do barulho dos colegas. A questão é conseguir controlar os colegas com relação ao barulho para que eles possam participar da atividade, já que tem toda aquela questão de quadra, euforia e tudo.

Entrevistadora: Sim. Você percebe uma participação positiva do estudante nas suas aulas?

Entrevistada: Sim, geralmente os alunos são bem participativos. Às vezes, quando os alunos estão muito eufóricos, aí ocorre algum barulho, e já aconteceu de alguns estudantes nossos ter essa sensibilidade ao som.

Entrevistadora: Para você, o estudante, ele responde positivamente quando é proposto um trabalho em grupo.

Entrevistada: Sim. É... principalmente, tem algumas turmas em que a gente consegue fazer uma inclusão bem feita com os alunos. Em outras, a gente tem uma certa dificuldade, mas no geral, os trabalhos são realizados.

Entrevistadora: Você precisa fazer alguma adequação na realização das aulas, atividades, avaliações, etc. Quais?



- Entrevistada:** Sim. Aqui tanto as atividades quanto as avaliações, elas são adaptadas. Nós também temos as atividades dentro da área da Educação Física que elas são adaptadas. E nós temos um projeto de extensão na escola, onde nós também temos a adaptação das atividades tanto artísticas quanto esportivas.
- Entrevistadora:** Você desenvolve alguma rotina específica na sua aula para que o estudante com autismo, ele se sinta à vontade? Qual?
- Entrevistada:** Geralmente, eu pergunto se naquele dia ele está bom, se ele quer participar. Às vezes, quando eles dizem que não, eu peço para eles ficarem assim no cantinho da quadra, observando a aula. Aí eles veem os outros brincando, vem por iniciativa própria e começam a participar. Eu procuro não pressionar para que eles participem, aí eles ficam um pouco na deles.
- Entrevistadora:** Você já percebeu algum momento de desregulação do estudante em suas aulas? Caso já tenha acontecido, o quê que você e os colegas de turma fizeram?
- Entrevistada:** Só teve uma vez, numa aula teórica que um aluno, ele teve uma desregulação, mas a turma ela ficou em silêncio. A moça que acompanha...
- Entrevistadora:** É a professora auxiliar.
- Entrevistada:** É, a professora auxiliar, ela ficou conversando baixinho, tudo. Aí todo mundo fez silêncio. Aí ele deu uma acalmada.
- Entrevistadora:** Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?
- Entrevistada:** Sim, precisa melhorar bastante. Não, não vou mentir, precisa melhorar muito. Mas dentro do que a gente observa em outras unidades, aqui tem sim a inclusão. Só falta ainda... eu acredito que, nas turmas em que esses alunos vão estudar, antes de... de fato ter o início do ano letivo, ter uma preparação para os alunos da própria unidade, porque a dificuldade é principalmente com os alunos do primeiro ano, que muitas vezes eles nunca trabalharam, nunca estudaram com o aluno que tenha TEA, e aí eles acabam não respeitando a particularidade, fazem barulho, às vezes brincadeiras que eles não gostam, a questão do toque, tudo. Então acho que seria necessária uma adaptação prévia dos alunos antes de, de fato, o início das aulas.
- Entrevistadora:** Certo. Quais sugestões você daria para que essa inclusão ela se tornasse mais exitosa? No caso, a prática com os estudantes, né? de fazer momentos de sensibilização com esses estudantes para trabalharem, para estarem ali com estudantes com autismo. E tem alguma...
- Entrevistada:** Isso mesmo do início da aula...
- Entrevistadora:** Do ano...
- Entrevistada:** Isso.
- Entrevistadora:** Tem mais alguma sugestão?



Entrevistada: Sim. Além disso, tem algumas situações aqui na unidade em que os alunos não souberam lidar com algumas estereotípias, com barulhos, que às vezes eles fazem e tudo tem que ter um acompanhamento contínuo e não só quando tiver alguma situação para que haja intervenção. Tem que haver um trabalho durante todo o ano, e não somente quando acontecer algo.

Entrevistadora: Você faz uso da tecnologia para planejar e desenvolver metodologias de ensino e propostas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento do estudante com TEA. Quais? De que forma?

Entrevistada: Geralmente é dentro do que a gente já trabalha. Assim, dentro da sala de aula. Na aula teórica, no caso, a questão dos slides, tentar fazer essa adaptação. Alguns vídeos em que tenha mais fácil entendimento. Quando a gente vai fazer a prova, dependendo do aluno, a prova, ela se torna uma prova teórica. É, vai muito do que ele consegue corresponder dentro do que ele capta. Mas assim, no geral, acho que só uns dois alunos aqui que realmente eles tiveram mais que ter essa preocupação um pouco a mais. Os outros, a gente tem uns alunos aqui que eles são...

Entrevistadora: Aí no caso, por exemplo, tu faz uso...

Entrevistada: Eles pegam muito rápido, mais rápido do que os outros alunos.

Entrevistadora: Mais concentrados, com mais atenção, conseguem interagir melhor.

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Aí no caso, você usa então a tecnologia para planejar as tuas aulas?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Quais tecnologias assim que tu costuma...

Entrevistada: É mais a questão do... como é o nome do... do programa... Tem uns programas que você faz um slide mais interativo. Eu esqueci... não, é o... Espera. Tem um aplicativo aqui. O Canvas, o canvas, é... os slides mais interativos que eles possam entender melhor. Aí como a minha aula é associada à prática, então se torna um pouco mais fácil, porque eles veem e depois eles vão praticar.

Entrevistadora: Aí, no caso, por exemplo, você usa a internet para fazer pesquisas, de como fazer um jogo? Ou algo assim?

Entrevistada: Isso, inclusive a gente já fez. A gente já fez até uma atividade de inclusão aqui na unidade. Só que ela não foi só voltada para o TEA. Foram várias, e aí gente fez várias. Inclusive a professora até participou. De pegar todos os outros alunos da escola, juntamente com eles. E aí a gente fez a Olimpíada inclusiva. As brincadeiras eram todas, tinham que brincar, só que de olhos vendados ou sem poder falar, vivenciando exatamente igual. Então...

Entrevistadora: Vivenciando alguma deficiência...

Entrevistada: Vivenciando, exatamente.

Entrevistadora: Legal. Então...



APÊNDICE J – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNO, DONALD GRAY TRIPLET A

Entrevistadora: Vamos iniciar agora o roteiro de entrevistas semiestruturadas para o estudante com autismo. Primeira pergunta: qual o curso técnico que você faz no IEMA?

Entrevistado: Áudio e vídeo.

Entrevistadora: Isso, pronto. Aí vai ficar gravado, a tua, a tua entrevista, certo?

Entrevistado: Certo.

Entrevistadora: Então vamos lá. E quem escolheu esse curso? Foi você ou foi alguém da sua família?

Entrevistado: Fui eu mesmo.

Entrevistadora: Foi? Você se identifica com o curso?

Entrevistado: É. Até que eu queria trabalhar com algo do audiovisual.

Entrevistadora: Você se sente acolhido na sua turma?

Entrevistado: Às vezes, quando tem algum trabalho de grupo e às vezes eu fico meio deixado de lado, às vezes não sei por quê.

Entrevistadora: Você consegue participar das atividades em grupo quando é proposto por algum professor?

Entrevistado: Sim, consigo.

Entrevistadora: Como é a sua interação com os professores?

Entrevistado: A interação é regular, mais ou menos. Até porque eu gosto mais de zoar mais com os meus colegas, mas com o professor eu me dou bem de boa.

Entrevistadora: Você realiza as atividades e avaliações que são propostas em sala de aula? Se você faz as avaliações, atividades...

Entrevistado: Sim, faço.

Entrevistadora: Essas atividades e avaliações que você faz, elas têm alguma diferença das dos seus colegas?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você organiza a sua rotina diária?

Entrevistado: Eu organizo mais ou menos, porque às vezes eu tenho algumas tarefas que eu quero fazer e outras não tenho vontade.

Entrevistadora: Qual a sua expectativa em relação ao curso técnico que você escolheu?

Entrevistado: A minha expectativa é que tenha alguma área que eu tenha conhecimento dentro desse curso, que é o Áudio e Vídeo.

Entrevistadora: Você tem expectativa, então, em trabalhar na área do teu curso, né?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: Você se sente seguro tendo o apoio das professoras e do Atendimento Educacional Especializado? Por exemplo, professora da Sala de Recursos Multifuncional. Você se sente seguro aqui no espaço escolar?

Entrevistado: Me sinto seguro.

Entrevistadora: E na tua turma? Tem alguma professora auxiliar? alguma professora que fica na tua turma?

Entrevistado: Como assim uma professora que fica na minha turma?

Entrevistador: Que fique o tempo todo?

Pessoa 3: Lembra do Estudante¹³? Tinha uma professora que auxiliava o Estudante todo tempo.

Entrevistado: Ah, então isso eu não tenho não.

Entrevistador: Certo. Você participa ou frequenta alguma terapia?

Entrevistado: Sim, eu faço alguma terapia, sim.

Entrevistadora: Qual é a terapia?

Entrevistado: É de psicólogo.

Entrevistadora: É psicólogo que você vai? Você vai saber assim, quantas vezes na semana tu vai?

Entrevistado: É só dois dias por semana.

Entrevistadora: Duas vezes na semana que você vai. Aí você sai da escola e vai para lá, ou não vem para a escola?

Entrevistado: Às vezes é antes da escola e depois da escola.

Entrevistadora: Ah, entendi. Décima pergunta: Você tem alguma seletividade alimentar?

Entrevistado: Seletividade alimentar?

Entrevistador: Por exemplo, tem alguma coisa que você não come por causa da cor, da textura, não gosta de comer tudo...

Entrevistado: Não, não, gosto de comer tudo. Eu só não como se o gosto da comida foi ruim.

Entrevistadora: Certo. É verdade, ninguém come.

¹³ Nome do estudante oculto em respeito ao anonimato.



APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNO, DONALD GRAY TRIPLET B

Entrevistadora: Vamos iniciar agora a entrevista semiestruturadas para o estudante com autismo. O primeiro questionamento é: Qual o curso técnico que você faz no IEMA? E quem escolheu esse curso, foi você ou foi alguém da sua família?

Entrevistado: Eu faço Técnico em Desenvolvimento de Sistema. Fui eu que escolhi o curso.

Entrevistadora: Qual é a tua turma?

Entrevistado: É a 104, minha turma.

Entrevistadora: 104, certo. Segunda pergunta: você se sente acolhido na sua turma?

Entrevistado: Sim, eu estou me sentindo bastante acolhido pela minha turma. De vez em quando eles dão uns tropeços aqui e ali, mas está tudo bem. Está tudo indo muito ótimo.

Entrevistadora: Você consegue participar das atividades em grupo que são propostas pelos professores?

Entrevistado: Na maioria das vezes, sim, mas eu espero melhorar nesse assunto. Eu gosto mais de fazer atividades sozinho, não em grupo.

Entrevistadora: Como é a sua interação com os professores?

Entrevistado: É boa, boa. Ótima. Eles dão o melhor deles até agora e espero que continue assim.

Entrevistadora: Certo. Você consegue conversar?

Entrevistado: Sim, sim, eles respeitam o meu espaço, eu respeito o espaço deles. E... está certo, até agora.

Entrevistadora: Você realiza as atividades e avaliações que são propostas em sala de aula?

Entrevistado: Sim, sim, eu faço todas. Sempre que eu consigo.

Entrevistadora: Essas atividades e avaliações, elas são diferentes? Elas têm alguma adequação assim, que você percebe dos outros, da turma?

Entrevistado: Sim, sim, um pouco, mas não muito assim. Grande coisa. Só um pouco mesmo. Diferença.

Entrevistadora: Você organiza a sua rotina diária?

Entrevistado: Sim, organizo minha rotina diária.

Entrevistadora: Como é que você organiza?

Entrevistado: É... tem que organizar para não ficar perdido, né? no meio do dia. Normalmente eu acordo, tomo café, leio a Bíblia com minha mãe e venho



para a escola. Estudo. Quando volto para casa, janto e espero um pouco, vou dormir.

Entrevistadora: Qual a sua expectativa em relação ao seu curso?

Entrevistado: Muito alta. Espero aprender bastante coisa com os professores.

Entrevistadora: Você se sente seguro tendo o apoio dos professores do Atendimento Educacional Especializado?

Entrevistado: Sim, me sinto bastante seguro, pois eu fui descobrir algo que eu tenho autismo só ano passado. Ou seja, eu era completamente diferente dos alunos e por causa disso o professor me tratava com uma certa indiferença. Então eu me sinto bastante seguro em relação a isso.

Entrevistadora: Certo, E aí, tu tem apoio de algum professor auxiliar na tua sala? Ou não?

Entrevistado: Não, não, não. No momento, não.

Entrevistadora: Você participa ou frequenta alguma terapia?

Entrevistado: Sim. Musicoterapia na casa até a 12+. Toda segunda e sexta

Entrevistadora: Você tem alguma seletividade alimentar? Tem alguma coisa assim que tu não gosta de comer pela textura, pela cor? Ou você come tudo?

Entrevistado: Milho. Só o milho e só o milho?

Entrevistadora: Você não gosta de milho. Só milho?

Entrevistado: É. Só milho.

Entrevistadora: Ótimo.



APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNO, DONALD GRAY TRIPLET C

Entrevistadora: Começa a gravar. Entrevista semiestruturadas para o estudante com TEA. Bom, primeira pergunta: Qual o curso técnico que você faz no IEMA? Qual o curso técnico que você faz aqui?

Entrevistado: Técnico em Desenvolvimento de Sistema.

Entrevistadora: Turma 104. E quem escolheu esse curso para você? Foi você ou foi sua família?

Entrevistado: Ambos.

Entrevistadora: Você se sente acolhido na sua turma?

Entrevistado: Sim.

Entrevistado: Como é que é esse acolhimento dos estudantes?

Entrevistado: Sou tipo pet. Eu sou tipo o pet deles.

Entrevistadora: Como assim? Como assim pet?

Entrevistado: Mascote da turma

Entrevistadora: Ah... Você se sente como um mascote da turma.

Entrevistado: Você consegue participar das atividades em grupo quando é proposto por algum professor? Você consegue participar?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Consegue interagir com os colegas?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Como é que é a tua interação com os professores? Você consegue conversar, tirar as tuas dúvidas das aulas?

Entrevistado: Até que é normal.

Entrevistadora: Você realiza as atividades e avaliações que são propostas em sala de aula?

Entrevistado: Sim. Sem nenhum medo.

Entrevistadora: Essas avaliações, essas atividades, elas são diferentes das dos seus colegas?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Tu sente alguma dificuldade?

Entrevistado: Não.



Entrevistadora: Você organiza a tua rotina diária? Tu tem algum tipo de organização na tua rotina?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você acorda e não tem uma rotina estabelecida?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Qual a sua expectativa em relação ao teu curso? Você, quando terminar o ensino médio. Está na primeira série, não é isso? Quando terminar a terceira série, você vai sair com um curso técnico. Tu tem alguma expectativa em relação a isso? Quer trabalhar na tua área ou em outra área...

Entrevistado: Sinceramente, não sei onde o meu rumo vai me levar.

Entrevistadora: Você se sente seguro tendo o apoio dos professores do Atendimento educacional Especializado? Você sabe que aqui é uma Sala de Recurso Multifuncional, né? E aí você tem o apoio de alguns professores. Você se sente seguro com eles?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Não? Por que não?

Entrevistado: Não confio em ninguém.

Entrevistadora: Você não confia nas pessoas ou nos professores?

Entrevistado: Não. Em ninguém que eu realmente não conheça.

Entrevistadora: Ah, sim. E aí, na tua sala, tem algum professor que fica lá com você? Algum professor aqui do atendimento, algum professor de apoio? Ou são só os professores mesmo da disciplina?

Entrevistadora: Professores das disciplinas.

Entrevistado: Você vem para cá para o atendimento algumas vezes ou não?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você participa ou frequenta alguma terapia? Psicólogo, psiquiatra...

Entrevistado: Eu faço Educação física no TEA.

Entrevistado: No mais, no TEA +12, né? Você faz educação Física e outra terapia lá?

Entrevistado: Não, somente essa.

Entrevistadora: E qual era o dia? Ainda faz ou fazia?

Entrevistado: Faço.

Entrevistadora: Ainda faz? Qual é o dia da semana?

Entrevistado: Terça e quinta. Mas agora só vou fazer dias de quinta. Porque agora, terça, eu vou ter que me consultar.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

Entrevistadora: É consulta com algum especialista. Você sabe qual é?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Você tem alguma seletividade alimentar? Algum alimento que você não consegue comer? Ou come todo dia a mesma coisa?

Entrevistado: Cebola.

Entrevistadora: Você não consegue comer cebola?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E tem algum alimento que você tem que comer todo dia?

Entrevistado: Sinceramente, não sei.



APÊNDICE M – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNO, DONALD GRAY TRIPLETT D

Entrevistadora: Roteiro de entrevista para estudante com TEA. Primeira questão qual é o curso técnico que você faz no IEMA?

Entrevistada: Curso técnico de áudio e Vídeo.

Entrevistadora: Quem escolheu esse curso? Foi você ou foi alguém da sua família?

Entrevistada: Eu que escolhi o curso.

Entrevistadora: Você se sente acolhida na sua turma?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: O que eles fazem para te acolher? Como é que eles agem?

Entrevistada: Eu não sei dizer porque eu não tenho uma interação muito próxima com nenhum deles. Mas eu também não acho que ninguém ali é muito ruim ou nada disso comigo.

Entrevistadora: Você consegue participar das atividades em grupo quando é proposto por algum professor?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você faz grupos com os colegas?

Entrevistada: É, eu faço os grupos.

Entrevistadora: Como é sua interação com os professores? Você conversa, tira dúvidas...

Entrevistada: Eu acho que eu não tenho muita interação com os professores.

Entrevistadora: Não tem muita?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Você realiza as atividades e avaliações que são propostas em sala de aula?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Tem alguma adaptação nessas avaliações? É diferente das dos seus colegas?

Entrevistada: Não. A minha prova é normal.

Entrevistadora: As atividades também?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você organiza sua rotina diária? Tem alguma organização?

Entrevistada: Eu acho que quem organiza minha rotina é a minha mãe.



Entrevistadora: Qual a sua expectativa em relação ao seu curso? Você quer seguir carreira? Quer fazer o quê? Qual o teu projeto de vida?

Entrevistada: Eu estava pensando depois do IEMA ir pro curso de Áudio e TV que eu acho que é na UFMA... UEMA...

Entrevistadora: Na UFMA.

Entrevistada: É. Mamãe falou que tinha, que eu queria fazer.

Entrevistadora: Lá, na UFMA. Ah, que legal! Então teu projeto de vida é terminar o IEMA e ir para a universidade fazer o curso de Áudio e Vídeo. Legal, muito bom.
Oitava pergunta: Você se sente segura tendo o apoio das professoras do Atendimento Educacional Especializado aqui na escola?

Entrevistada: Acho que sim.

Entrevistadora: Você vem muito aqui na Sala de Recurso Multifuncional?

Entrevistada: Eu não venho muito na sala, só quando a Professora me chama.

Entrevistadora: Na tua turma, na tua sala de aula, tem alguma professora auxiliar de Atendimento Educacional Especializado?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Não? Nona pergunta: Você participa ou frequenta alguma terapia? Psicóloga, psiquiatra...

Entrevistada: Antes eu estava fazendo terapia ocupacional, mas eu parei quando chegou as férias.

Entrevistadora: Não faz mais nenhuma terapia.

Entrevistada: Não, porque a terapeuta estava de licença e eu ainda não voltei.

Entrevistadora: Hoje em dia você não faz mais nenhuma.

Entrevistada: No momento não.

Entrevistadora: Você tem alguma seletividade alimentar? Tem algum alimento que você quer comer todo dia? Ou tem alguma preferência alimentar?

Entrevistada: Eu acho que sei que não gosto de nada muito doce. Tipo, bala, pirulito, eu não gosto muito.

Entrevistadora: Só? Certo.



APÊNDICE N – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNO, DONALD GRAY TRIPLET E

Entrevistadora: Entrevista semiestruturadas para a estudante com TEA. A primeira pergunta: Qual o curso técnico que você faz no IEMA?

Entrevistada: Gastronomia.

Entrevistadora: E esse curso, quem foi que escolheu? Foi você ou foi alguém da sua família?

Entrevistada: Fui eu.

Entrevistadora: Foi você? Você gosta do curso?

Entrevistada: Gosto. Eu gosto muito de cozinhar.

Entrevistadora: Você se sente acolhida na sua turma?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você consegue participar das atividades em grupos que são propostas pelos professores.

Entrevistada: Mais ou menos.

Entrevistadora: Por que você não participa tanto assim?

Entrevistada: Porque eu não gosto de gente.

Entrevistada: Você não gosta de de...

Entrevistadora: Eu não consigo. Eu não gosto de fazer trabalho em grupo.

Entrevistadora: Gosta mais do individual?

Entrevistada: Uhum.

Entrevistadora: Como é a sua interação com os professores? Você consegue perguntar para eles, Tirar dúvidas? Conversar com eles?

Entrevistada: Alguns professores, sim, e alguns professores, não.

Entrevistadora: Você realiza as atividades e avaliações que são propostas em sala de aula?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Essas atividades, essas avaliações, elas têm algum tipo de adequação, são diferentes da dos seus colegas?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você organiza a sua rotina diária?

Entrevistada: Não.



Entrevistadora: Não? Você não segue nenhuma rotina, não gosta de seguir nenhuma rotina. Ter que sempre fazer a mesma coisa.

Entrevistada: Às vezes sim, mas...

Entrevistadora: No geral, não.

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Qual é a tua expectativa em relação ao teu curso?

Entrevistada: Espero aprender bastante sobre os chefs de cozinha, aprender como utilizar cada utensílio. E aprender muito. Só isso.

Entrevistadora: Qual é teu projeto de vida. Você quer continuar seguindo carreira no curso de gastronomia ou tem outro projeto de vida?

Entrevistada: Eu tenho outro, que é fazer uma faculdade de Artes, porque eu gosto muito de desenhar.

Entrevistadora: Você se sente segura tendo o apoio dos professores do Atendimento Educacional Especializado, Professores da Sala de Recurso?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Você vem com muita frequência para cá, para a sala de recurso?

Entrevistada: Não, só quando eu não estou muito bem. Aí às vezes eu vou para a enfermaria ou às vezes eu venho pra cá.

Entrevistadora: Certo. E aí, a tua turma, qual é? A primeira série?

Entrevistada: É a segunda.

Entrevistadora: Ah, é a segunda série. E então você já está há dois anos na escola. Você tem auxílio de alguma professora na sala de algum professor daqui do Atendimento Educacional Especializado ou não? Só os professores da disciplina mesmo.

Entrevistada: Só os professores das disciplinas.

Entrevistadora: Você participa ou frequenta de alguma terapia?

Entrevistada: No momento não. Eu fazia, mas no momento não.

Entrevistadora: Você fazia o quê?

Entrevistada: Eu tinha uma psicóloga e também ia no psiquiatra, só que agora não vou mais por conta das aulas.

Entrevistadora: No caso, por que você passa o dia todinho aqui e não tá tendo a possibilidade de ir, né? Mas você já perguntou para a professora do Atendimento Educacional Especializado? Se você continuar indo para a psicóloga ou para o psiquiatra, como é que ficaria? Teus horários?

Entrevistada: Eu tô tentando ajeitar isso, então nunca perguntei.



Entrevistadora: Entendi. Você tem alguma seletividade alimentar? Assim, você tem algum alimento específico que você não come, não gosta? Ou tem algum alimento que tu tem que comer todo dia? Só consegue comer ele.

Entrevistada: É... não tem a textura da cebola e do pimentão?

Entrevistadora: Sim,

Entrevistada: É tipo essas texturas que eu não gosto.

Entrevistadora: Mais durinhos assim, né? A textura de cebola, pimentão... Tem outro elemento assim, que tu lembra?

Entrevistada: Não, não agora.

Entrevistadora: Entendi. Certo.



APÊNDICE O – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COLEGA DE TURMA A

Entrevistadora: Iniciando aqui o roteiro de entrevistas semiestruturadas para a colega de turma do estudante com TEA, a colega de turma da turma 104, Curso técnico...

Entrevistada: Desenvolvimento de sistemas.

Entrevistadora: Desenvolvimento de sistemas. Então, vamos lá. A primeira pergunta é: como você e seus amigos interagem com estudantes com autismo na sala de aula?

Entrevistada: Geralmente o autismo requer vários conceitos. Quem sofre com... não, na verdade não, “sofrer”. Quem tem autismo, ele realmente é mais reservado na dele, então ele prefere manter um... Como é que eu posso dizer? Ficar privado ali, só no grupinho deles de amigos. Então, a gente tenta interagir, e o pessoal da minha sala sempre tenta interagir com eles, mas eles são muito reservados. Então a gente sempre tenta não excluir, porque na real, todos somos iguais e a gente sempre tenta manter e encaixar ele em qualquer situação que envolva a turma inteira. A gente não exclui nenhum deles.

Entrevistadora: Certo. É... Pergunta dois: o estudante, no caso, na tua turma, tem dois estudantes... é isso?

Entrevistada: Uhum, é.

Entrevistadora: Ah, tá. É... a pergunta dois: o estudante, os estudantes, eles participam das atividades em grupo?

Entrevistada: Participam sim. Como eu falei, a gente, a gente tenta manter o máximo possível de manter e integrar eles com a gente para nos relacionarmos e ter um vínculo. Todos, todos nós juntos. Então eles são muito participativos em questão de atividades.

Entrevistadora: Terceira pergunta: você percebe alguma dificuldade dos estudantes diante das atividades que são propostas pelos professores?

Entrevistada: Não. Geralmente o autista, ele é muito inteligente e assim eles interagem. Como tem dois lá, eles são muito... é... como é que eu posso dizer? Eles são mais... eles falam mais, na real, do que a gente. Eles são muito... in... é... como é que é a palavra?

Entrevistadora: Interessado.

Entrevistada: Interessado. Eles sempre respondem os professores, sempre tentam interagir também junto com os professores na sala de aula.

Entrevistadora: Certo. Quarta pergunta: você percebe que há dificuldade no momento de iniciar ou interromper uma determinada conversa com você?

Entrevistada: Não. Na real, eu não acho. Não acho não.



Entrevistadora: Quinta pergunta: o professor. É... o processo de fazer amizades com esse estudante é diferente?

Entrevistada: É. Porque ali ele envolve... um tipo de... eles são muito recuados, eles são muito na deles. Então, para a gente é... querer ter uma amizade, é um processo lento, porque ali a gente tem que se encaixar, tem que conhecer... e no tempo deles, entendeu? E para a gente fazer uma amizade.

Entrevistadora: Certo. Sexta pergunta: você percebe que os estudantes eles têm algum interesse específico?

Entrevistada: Como assim? Qual tipo de interesse?

Entrevistadora: Por exemplo, se eles gostam de desenhar, se eles gostam de música ou se eles gostam de pintura, ou de algum desenho específico, se tem algo que eles gostam bastante.

Entrevistada: Na verdade, eu nunca parei para prestar atenção a minha turma em questão desses... desses meus colegas não, não sei dizer.

Entrevistadora: Sétima pergunta: há eventos ofertados pela instituição, com informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, como: palestras, rodas de conversa...

Entrevistada: Há sim. É... algumas, alguns professores, algumas pessoas também tentam é... explicar pra gente, pra gente poder se colocar no lugar deles, porque eles têm é... o autismo e... eles não... eles são igual a gente, mas eles precisam de uma atenção melhor, de outra forma, entendeu?

Entrevistadora: Certo. Oitava questão: você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?

Entrevistada: Inclusão, como assim?

Entrevistadora: A inclusão desses estudantes, por exemplo, se tem mobiliário, se tem acessibilidade arquitetônica, como rampas, como escadas. Se tem locais sinalizados, se tem profissionais para atender...

Entrevistada: Aqui na escola os profissionais são excelentes, então assim eles tentam, sempre tentam... é... como é que eu posso dizer? Sempre tentam nos acolher de uma outra forma. E eles também não são diferentes. Tem rampa, tem escada, tem monitores que ficam andando o dia inteiro na escola, querendo ajudar, e é só a gente pedir ajuda que eles ajudam sim, a gente. A escola é muito bem monitorada, e também uma excelente... como é que eu posso dizer assim?

Entrevistadora: Equipe.

Entrevistada: Equipe, isso.

Entrevistadora: Na tua turma, esses estudantes com autismo, eles têm alguma pes... algum professor que fica lá dentro da turma com eles, além dos professores de disciplina?

Entrevistada: Não, não. Eu não tenho nenhum não.



Entrevistadora: Certo. É... nona questão: quais as sugestões você percebe que são necessários para que essa inclusão se torne mais exitosa na instituição? O quê que falta aqui na escola de vocês para que a inclusão ela aconteça mais e mais?

Entrevistada: É para... mais e mais assim em questão de... da gente poder ajudar eles, né? A questão do autista?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: Eu acho assim, que essa ideia de existir um professor dentro de sala de aula, não é que eles precisem, mas é sempre para estar por perto alguma necessidade que eles queiram fazer, é... algum... porque tem autistas que eles não são verbais. Eles preferem ficar mais recuado no canto, as vezes não consegue fazer amizade, as vezes não consegue interagir com a turma e nem com os professores. Então, eu... praticamente na minha sala, graças a Deus, não é “graças a Deus”, mas é tipo que bom que não tem... eles são muito ágil, interagem super bem com a gente, são muito legais, sempre tentam manter um vínculo com a gente e a gente sempre tenta manter um vínculo com eles também, mas eu acharia muito legal ter uma profissional dentro de sala, para monitorar, supervisionar também, e... enfim, só isso.

Entrevistadora: Então, são só essas perguntas.



APÊNDICE P – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COLEGA DE TURMA B

Entrevistadora: Vamos iniciar agora a entrevista para o colega de turma do estudante com autismo. É... primeiramente, eu quero só saber qual é a tua turma e o curso.

Entrevistado: 202. Gastronomia.

Entrevistadora: Certo. É... o primeiro questionamento é: como você e seus amigos interagem com estudantes com autismo na sala de aula?

Entrevistado: Acaba que, é... eu e os meus colegas de turma, a gente acaba que tem um pouco de dificuldade para interagir com a nossa colega, porque a gente sente que, é... acaba ocorrendo um afastamento em relação ao resto da turma dela, não só como se fosse culpa dela, mas é natural, porque acaba que se reúne uma turma para fazer barulho, para brincar e isso acaba incomodando, né? E acaba que ela se afasta um pouco da gente. Aí e isso é um pouco ruim.

Entrevistadora: Certo. Dois: a estudante, ela participa das atividades em grupo? Quando o professor passa trabalho em grupo, ela participa desse grupo?

Entrevistado: Participa, participa sim. Só que ela participa apenas com... todo o trabalho, apenas com um grupinho fechado, porque como a turma é muito barulhenta, esse grupinho que tem amizade com ela, já é um grupinho mais consciente do... dela... do que ela tem e aí eles já ajudam mais ela. Aí acaba que sempre quando tem algum trabalho em grupo, algum seminário, ela permanece sempre no mesmo grupo.

Entrevistadora: Terceira questão: você percebe alguma dificuldade da estudante diante das atividades que são propostas pelos professores? Atividades no geral mesmo, se ela sente alguma dificuldade?

Entrevistado: Não. Assim, do meu ponto de vista, eu não percebo não. Muito pelo contrário, acho ela inteligente até.

Entrevistadora: Quarta questão: você percebe que há dificuldade no momento de iniciar ou interromper uma determinada conversa?

Entrevistado: Sim. Sim, é porque eu vejo... porque geralmente as pessoas conversam em tom alto, eles conversam assim, falando bastante. E aí, sempre quando ela vai tentar iniciar uma conversa ou entrar em uma roda de conversa, ela acaba que tem muita dificuldade e acaba que ela nem às vezes... acaba entrando, entendeu? Porque é um fala alto, outro fala alto. Aí ela tenta falar, só que ela não consegue, porque eu não sei, ela não consegue interagir muito bem e acaba que ela tem sim um pouco dessa dificuldade.

Entrevistadora: Quinta questão: o processo de fazer amizades com essa estudante é diferente?

Entrevistado: Eu acho que é sim, diferente. O jeito de chegar nela, o jeito de conversar com ela, o tom que a gente conversa. Acho que tudo isso acaba... não tocar. Eu

acho que tudo isso acaba, é... acaba sendo diferente sim. Porque a gente não pode ficar tocando, não pode falar muito alto, até que é sensível entre essas coisas e acaba que que é diferente.

Entrevistadora: Certo, é... sexta questão: você percebe algum interesse específico da colega de turma? Por exemplo, se ela tem interesse por música, por desenho, por arte?

Entrevistado: Sim, eu percebo que ela gosta muito de... de desenho, desenho... e anime. Anime.

Entrevistadora: É... sétima pergunta: há eventos ofertados pela instituição com informações sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, com palestras, rodas de conversas, oficinas. A escola proporciona isso para vocês?

Entrevistado: Ah, sim, é... eu já estudo aqui desde o ano passado e aconteceram dois eventos que foi o Pink Shirt Day e o Dia do Autista, se eu não me engano. Esses dois dias tiveram palestras de conscientização. Tudo isso teve sim, dois eventos já.

Entrevistadora: Certo. Oitava questão: você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?

Entrevistado: Eu acho que acontece sim. Eu acho que acontece, porque tem toda uma equipe de profissionais aqui que são capacitados para lidar com... com uma crise, com uma coisa assim. Sempre tem alguém aqui disponível na escola. Então eu acho que a instituição ela... faz por onde sim.

Entrevistadora: Nona questão: quais sugestões você percebe que são necessárias para que essa inclusão ela seja mais exitosa, mais efetiva? O quê que precisa ter ainda aqui na escola para que a inclusão aconteça?

Entrevistado: A inclusão do aluno?

Entrevistadora: É.

Entrevistado: Eu acho que precisa ter mais atividades que... que falam mais sobre isso, para ter mais uma conscientização. E eu sinto que aqui, aqui na escola, às vezes falta a estrutura, porque, por exemplo, aqui quando tá muito barulho, acaba que incomoda. Em todo lugar tá esse barulho. Aí, às vezes eu sinto que a pessoa pode ficar muito incomodada, né? E aí pode dar uma crise. Enfim, aí... e às vezes eu acho que falta um pouco de assim... não sei se a palavra é empatia, dos colegas de turma. Eu acho que muito importante é fazer a conscientização para isso, porque os profissionais eu acho que já é bom, dentro da instituição.

Entrevistadora: Certo. Ótimo. E de vocês para ver que, por exemplo, tem que ter um espaço sensorial, que é, no caso, para ela se acalmar. Para que esses estudantes que têm essa sensibilidade auditiva se acalmem. É importante a instituição ela buscar essas alternativas de terem esses locais. E que bom que tu tem essa visão, né? que é justamente...

APÊNDICE Q – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COLEGA DE TURMA C

Entrevistadora: Bom, vamos iniciar agora o roteiro de entrevista entrevistas semiestruturadas para colegas de turma do estudante com autismo. O primeiro questionamento: como você e seus amigos interagem com o estudante com autismo na sala de aula?

Entrevistada: Bom, a gente interage através da professora de Libras, a intérprete de Libras lá da sala, porque como ele é autista, ele também tem uma dificuldade na fala. A gente fala com ele através das Libras. A gente pergunta para a professora como é que se fala, assim, para ele, ou a gente fala logo para ela falar para ele. Às vezes a gente também se aventura, tenta falar com ele através das Libras, fazendo gestos e é assim.

Entrevistadora: Ah! No caso, ele é um estudante com autismo e surdo também.

Entrevistada: Surdo também.

Entrevistadora: O estudante ele participa das atividades em grupo?

Entrevistada: De todas as atividades em grupo. Ele sempre participa junto com os outros colegas que tem a dificuldade na fala, os surdos, por causa da intérprete de Libras que ela tem que estar junto com eles. Mas a gente sempre bota os nossos amigos também lá, a gente sempre tenta falar com ele, se aventurando, mas ele sempre participa de todas as atividades. Às vezes eles não participam porque eles não querem, porque a professora, às vezes ela fala para gente: “ah ele não quer participar”, aí às vezes ele não participa.

Entrevistadora: Você percebe alguma dificuldade do estudante diante de atividades propostas pelos professores?

Entrevistada: Bom, esse aluno em questão, às vezes a gente percebe que ele fica meio desatento. Ele fica às vezes rindo pro nada, olhando pro nada. Mas sempre que tem alguma pergunta, assim que ele entende, ele chega a responder, a falar com o professor. É assim.

Entrevistadora: Você percebe que há dificuldade no momento de iniciar e interromper uma determinada conversa?

Entrevistada: Eu não entendi.

Entrevistadora: Se ele tem dificuldade para iniciar diálogos com vocês, mesmo vocês não tendo o domínio da Libras, né? Se ele chega em vocês para falar alguma coisa, para se expressar.

Entrevistada: Eu já percebi dificuldade nisso. Até porque às vezes ele não fala com a gente, a gente às vezes tenta falar com ele e tal, dando um “oi” assim que a gente aprendeu, né? Às vezes ele olha para a gente, vira a cara, ele não fala assim.



Entrevistadora: O processo de fazer amizades com esse estudante é diferente?

Entrevistada: É um pouco porque, como eu falei, ele não responde as perguntas que a gente faz. Às vezes ele não fala com a gente, não olha na nossa cara, vira. Assim como eu falei, ele fica rindo também pro nada. É uma coisa meio que desatenta, sabe?

Entrevistadora: Você percebe algum interesse específico do colega de turma? Se ele tem interesse, por exemplo, por pintura, por música, por aula...

Entrevistada: Sim, eu percebi que ele é muito bom em matemática e física também. Todas as questões que o professor faz, ele está sempre respondendo lá para ele.

Entrevistadora: Há eventos ofertados pelo IEMA com informações sobre o autismo? Por exemplo, palestras, rodas de conversas, oficinas.

Entrevistada: Sim, eles sempre deixam a gente bem ciente dessas coisas, falando para a gente em palestras, como no começo do ano, eles começaram a falar lá para a gente, sempre estão deixando o pessoal com autismo bem... incluídos.

Entrevistadora: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?

Entrevistada: Eu acredito que sim. O IEMA é uma escola muito boa nisso. Eles ficam sempre tentando fazer a gente incluir todos eles. Sempre incluindo todos eles. Se eles não estão incluindo, eles incluem. Eles botam eles nos grupos e tudo mais, e sempre estão tentando fazer a gente cada vez ficar mais próximo dessas pessoas.

Entrevistadora: Quais sugestões você percebe que são necessárias para que essa inclusão se torne mais exitosa ainda na instituição?

Entrevistada: Assim, eu não daria assim, porque eu acho até que é bom demais. Mas eu acho que ensinar mais os alunos a falarem em Libras, sabe? Aqui tem esses cursos, mas eu acho que deveria ser meio que uma aula, até porque aqui na escola tem muitas pessoas com autismo e tudo mais.

Entrevistadora: No caso, tu achas que seria necessário ter uma disciplina Libras, né? Como se fosse em português Matemática?

Entrevistada: Exatamente. Porque às vezes a gente tenta se comunicar com eles e às vezes não dá. A gente tem que ficar procurando professores e tudo mais. Como eu sou líder de turma, as vezes eu tenho que ir atrás dos intérpretes de Libras para eles irem lá falar com eles, entendeu? Aí se eu soubesse, seria bem mais fácil.



APÊNDICE R – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COLEGA DE TURMA D

Entrevistadora: Entrevista para colega de turma do estudante com autismo. Qual é o teu curso técnico?

Entrevistada: Meu curso técnico é Produção de Áudio e Vídeo.

Entrevistadora: A tua turma e a 300... e cinco?

Entrevistada: 305. É.

Entrevistadora: Como você e seus amigos interagem com os estudantes com autismo na sala de aula?

Entrevistada: Tratamos ele com igualdade. Claro que tem algumas vezes que precisamos entender ele, porque tem uma sensibilidade maior que a gente, mas costumamos abranger bastante, chamar para o nosso grupo, porque eles também têm um tipo de ideia diferente, então aceitamos mais para entender o lado deles, fazer um projeto totalmente voltado a essa perspectiva, uma nova visão também, e conseguimos trabalhar com eles de uma boa forma, respeitando sempre o espaço e o limite adequado para eles.

Entrevistadora: O estudante participa das atividades em grupo quando tem?

Entrevistada: Sim. A gente sempre tenta incluir o máximo eles. Pedimos opiniões, porque como é uma visão totalmente diferente da nossa, eles são mais sinceros. Eles sabem o que pode acontecer, o que pode ajudar. Então incluimos eles na equipe, ouvimos bastante. Eles sempre dão ideias boas. Claro que a gente algumas vezes tem que apontar um ponto que: “ah, a ideia foi boa, mas tem que abranger outras probabilidades, de outras ideias também”. Então a gente aceita e inclui também para fazer um projeto, continuar tendo um bom prosseguimento nas atividades.

Entrevistadora: Você percebe alguma dificuldade dos estudantes com autismo diante de atividades que são propostas pelos professores?

Entrevistada: Na nossa sala, como tem dois, a menina ela é mais na dela, ela é mais quietinha. Então a gente tenta puxar mais, a gente tenta perguntar, mesmo não sendo algo do dia a dia dela, mas a gente tenta conversar. Se ela não quiser falar, a gente aceita, mas ela é uma pessoa assim, que dá suas ideias. Ela é muito inteligente. Já o menino, ele também é muito inteligente e criativo, então ele é mais fácil de se conversar, mas a gente percebe a dificuldade dele em notar a atividade de perceber o que tem que fazer. Então a gente tenta ajudar ao máximo.

Entrevistadora: Você percebe que há dificuldade no momento de iniciar ou interromper uma determinada conversa?

Entrevistada: Como eu expliquei na questão anterior, a menina é mais na dela, então é difícil perguntar e ela responder na hora. É, mais no tempo dela, então a gente não pressiona muito. Se ela responder, ela vai responder em alguma hora. Já o menino, ele fala bastante, mas a gente tem como contornar, ele fala bem pouco, mas expressando totalmente as suas ideias.

Entrevistadora: O processo de fazer amizades com esses estudantes é diferente?

Entrevistada: Totalmente. Porque como é mais quieta, então é um processo mais longo. Como o outro é mais ativo, ele gosta mais de conversar, é criativo, então as ideias são mais abertas, tem uma melhor comunicação. Mas tem como fazer amizade de boas com eles.

Entrevistadora: Você percebe algum interesse específico do colega de turma? dos colegas, né.

Entrevistada: Sim, a gente gosta bastante da percepção deles pela sinceridade também, pela colaboração, da criatividade de um, da inteligência de outro, dos níveis que tem como abranger mais. Então é uma colaboração muito boa e a gente gosta de estar junto deles.

Entrevistadora: No caso, eles têm, por exemplo, interesse por artes, música...

Entrevistada: Sim, a menina tem muito interesse por arte. Ela desenha. O menino também, ele é muito criativo. Ele faz muitos desenhos. Alguns são bem exibidos aqui, principalmente no dia de protagonismo, no dia do autismo, né? É muito bom porque isso explora mais da arte dele, principalmente do nosso curso, que pede essa ideia de criatividade, de desenvolvimento. Então é muito bom.

Entrevistadora: Há eventos que são ofertados pela instituição com informações sobre o transtorno? Por exemplo, palestras, rodas de conversas, oficinas com vocês, estudantes, para falar sobre o tema?

Entrevistada: Sim, há muitas palestras. Também há o acolhimento, que eles se sentem bastante acolhidos, mesmo eles querendo o espaço deles. Mas eles aceitam porque é uma coisa mais calma, bem equilibrada, para eles se sentirem bem acolhidos. Há palestras, e a gente também cita em sala. A gente conversa sobre a os pontos positivos e os negativos, porque há muitas áreas que não aceitam e a gente percebe isso e a gente tenta voltar à tona, colocando isso logo nas escolas. Então, isso é muito importante abranger. Então a gente conversa bastante, temos roda de conversa, palestras.

Entrevistadora: Você acredita que de fato acontece a inclusão de estudantes com deficiência na instituição?

Entrevistada: Sim, a gente percebe bastante que no instituto, em geral, há uma abrangência maior, porque quando a gente sai da nossa vida estudantil, a gente percebe que eles não. Eles acabam não se adaptando e nem evoluindo muito. Então ter uma escola, um instituto que traga esses alunos é muito bom, porque assim eles não se desenvolvem sozinhos, eles vão se desenvolvendo com a sociedade e trabalhando mais em equipe, se soltando mais mesmo no seu



ponto, no seu espaço. Mas é muito bom ter instituições que coloquem o protagonismo do aluno autista.

Entrevistado: Quais sugestões você percebe que são necessárias para que essa inclusão se torne mais exitosa ainda na instituição?

Entrevistadora: A sugestão que eu tenho é preparar eles para a vida depois da escola, porque muitos acabam não fazendo o Enem, nenhum curso assim. Então, eles não entram em áreas de trabalho. Então, a sugestão que eu tenho é preparar mesmo para a vida depois da escola, porque a gente não nota muito agora, mas recente, né, que estão abrangendo pessoas com autismo nos trabalhos em áreas concorridas, em concurso. Então eu acho interessante preparar o aluno autista assim para fazer e ter mais inclusão no mercado de trabalho.



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

ANEXOS



ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: práticas educativas em um IEMA Pleno de São Luís

Pesquisador: JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70212623.2.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.733.818

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: práticas educativas em um IEMA Pleno de São Luís, nº de CAAE 70212623.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa dos dados e de natureza descritiva, pois têm ênfase no detalhamento de características de uma população ou fenômeno específicos, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

O cenário da realização desse estudo será composto pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA Pleno de São Luís, Centro.

A composição da amostra em cada IEMA, será de estudantes com TEA que possuam o diagnóstico clínico, quatro professores do ensino regular, o professor(a) do atendimento educacional especializado quando houver e quatro estudantes da turma do ensino regular.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão: gravação do áudio das entrevistas por meio de aplicativo específico disponível no sistema operacional iOS. A gravação será importante por se considerar que neste momento a pesquisadora necessitará focar a atenção no processo por meio da interação verbal e interação social. A partir dos dados obtidos será executada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.733.818

descrição de conteúdo das mensagens.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMAS Plenos de São Luís, MA.

Objetivos específicos

- Caracterizar os processos de educação inclusiva no contexto da história da educação brasileira.
- Identificar a concepção do Transtorno do Espectro Autista conforme o DSM V.
- Discutir o acesso e permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista nos IEMAS.
- Elaborar um aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: 'é possível que aconteçam desconfortos ou riscos, receio ou dúvida com relação às informações prestadas, bem como cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista, constrangimento ao se expor durante a entrevista semiestruturada, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação acadêmica etc. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; ansiedade; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas'.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais:

'será garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.733.818

Além de informar ao participante que ele terá o atendimento psicológico adequado em caso de mal-estar. Esses atendimentos serão se custados pela equipe de pesquisa. Assim como os participantes terão o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução n. 466/2012 e a Resolução n. 510/2016. As informações desta pesquisa se constituirão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações de natureza acadêmico-científica, não havendo qualquer identificação dos voluntários'.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais:

'a pesquisa exibe relevância social e científica por ser restrito na literatura, no qual ampliará a possibilidade de conhecimentos voltados para área, sobretudo por despertar o interesse de outros pesquisadores, possibilitando a constituição de novos saberes no campo da educação especial e inclusiva. Bem como, podem surgir intervenções no âmbito escolar que melhore as diversas necessidades específicas de uma pessoa com TEA'.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Telefone: (98)2016-8175

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uma.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.733.818

referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: práticas educativas em um IEMA Pleno de São Luís, nº de CAAE 70212623.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2140910.pdf	28/12/2023 23:45:43		Aceito
Outros	Carta_Resposta_modelo_padrao_Julyanaassinado.pdf	28/12/2023 23:45:11	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	UEMA_PROJETO_MESTRADO_JULYANA_CEP.pdf	28/12/2023 22:38:52	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/12/2023 20:48:28	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_ATUALIZADO.pdf	28/12/2023 20:47:21	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Outros	Projetoatualizadol.pdf	19/07/2023 12:37:54	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	19/07/2023 12:36:10	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.733.818

Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	25/05/2023 10:05:28	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstituicao.pdf	25/05/2023 10:01:41	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Outros	CurriculoJu.pdf	24/05/2023 15:06:24	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/05/2023 15:05:36	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decla_pesquisadores.pdf	24/05/2023 14:48:57	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Outros	Oficio.pdf	24/05/2023 14:47:41	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Outros	Decla.pdf	24/05/2023 14:46:10	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito
Outros	Curriculo_Iris.pdf	24/05/2023 10:44:40	JULYANA CHRISTINE CUNHA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 31 de Março de 2024

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Telefone: (98)2016-8175

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br