

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - CEAD**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

**KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE**

**O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO  
CONHECIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PLANEJAR COM O  
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

**RIO DAS OSTRAS / RJ**  
**2024**

**KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE**

**O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO  
CONHECIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PLANEJAR COM O  
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Geisa Letícia Kempfer Bock  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Cristina da Silva

**Rio das Ostras / RJ  
2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Kelly Cristina de Oliveira  
O estudante autista do Ensino Médio e o acesso ao  
conhecimento: desafios e possibilidades para planejar com o  
Desenho Universal para a Aprendizagem / Kelly Cristina de  
Oliveira Andrade. -- 2024.  
110 p.

Orientadora: Geisa Leticia Kempfer Bock  
Coorientadora: Solange Cristina da Silva  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa  
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Ensino Médio. 2. Autismo. 3. Desenho Universal para a  
Aprendizagem. 4. DUA. I. Bock, Geisa Leticia Kempfer. II.  
Silva, Solange Cristina da. III. Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa  
de Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

**KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE**

**O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO  
CONHECIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PLANEJAR COM O  
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa Dra Geisa Letícia Kempfer Böck

Coorientadora: Profa Dra Solange Cristina da Silva

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadores:

---

Profa Dr<sup>a</sup> Geisa Letícia Kempfer Böck

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Profa Dr<sup>a</sup> Solange Cristina da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone de Mamann Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gisele Adriana Maciel Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Florianópolis, 17 de outubro de 2024.**

À memória da minha amada mama Janete,  
por plantar tantos sonhos em meu coração  
e por me inspirar com seu exemplo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé. Um dia pedi em oração esta oportunidade e Ele me concedeu. Obrigada, Pai, por ainda realizar sonhos.

Ao meu amado filho Samuel: todo esforço é por você. ‘Meu teto é seu chão’, lembra? Você ainda vai alçar voos muito mais altos que os meus.

Ao meu pai, irmãos e sobrinhos: que família linda formamos... Obrigada por todo incentivo e por torcerem tanto por mim.

À minha orientadora Geisa Bock e a coorientadora Solange Silva: obrigada por tornarem essa caminhada mais leve e humanizada. Tenho muito carinho, gratidão e respeito por vocês.

Aos meus queridos alunos (da rede municipal de Silva Jardim/RJ e da rede estadual do RJ): como é bom ver o crescimento pessoal e escolar de cada um de vocês. Obrigada por me tornarem uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus amigos que tanto me apoiaram e compreenderam minha ausência em muitos momentos: obrigada por tanto incentivo! E, por falar em amigos, agradeço também às queridas que o PROFEI me apresentou: Jennifer Linhague, Raquel Schappo e Raquel Steffens. Por dois anos “nos desesperamos com calma”, temos agora o resto da vida para desfrutar dessa amizade.

E, finalmente, agradeço a todas as pessoas com deficiência que, mesmo numa realidade tantas vezes excludente, têm me ensinado que “as pessoas são como pássaros: diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”.

## RESUMO

Com a presente pesquisa teve-se o objetivo de analisar as principais barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento na disciplina de Língua Portuguesa para estudantes autistas do Ensino Médio. Tendo como natureza do problema a identificação e remoção de barreiras que impedem e/ou atrapalham a aprendizagem dos referidos estudantes, buscou-se identificar as demandas e necessidades específicas para o efetivo acesso ao currículo. Na contemporaneidade, a inclusão ganha forças com a criação de ações afirmativas, porém faz-se necessário que essas iniciativas vão muito além da acessibilidade arquitetônica. Neste sentido, foi realizado um estudo de caso com professores de Língua Portuguesa, com o intuito de identificar possibilidades e desafios para a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nos planejamentos docentes, buscando ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo. A partir de uma revisão teórica de artigos e teses, além de estudos de caso, a dissertação avaliou as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes autistas, apontando que a utilização de estratégias pedagógicas baseadas no DUA poderia minimizar ou eliminar essas dificuldades. As análises realizadas indicaram que as discussões foram relevantes e evidenciaram os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Por fim, a pesquisa resultou na elaboração de um produto final: a criação de um canal de comunicação (*blog duaautismo.blogspot.com*), para compartilhar com professores e demais interessados na temática os fundamentos do DUA e suas possibilidades no acesso ao conhecimento de estudantes autistas do Ensino Médio. Ao final, espera-se demonstrar que a utilização dos princípios do DUA não apenas facilita o processo de ensino-aprendizagem para estudantes autistas, mas também contribui para a construção de uma educação mais equitativa e acessível a todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio; Autismo; Desenho Universal para a Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present research aimed to analyze the main barriers that hinder access to knowledge in the subject of Portuguese Language for autistic high school students. Considering the nature of the problem as the identification and removal of obstacles that impede and/or hinder the learning process of these students, the study sought to identify specific demands and needs for effective access to the curriculum. In contemporary times, inclusion has gained strength with the implementation of affirmative actions; however, it is necessary for these initiatives to go far beyond architectural accessibility. In this context, a case study was conducted with Portuguese Language teachers to identify possibilities and challenges in implementing Universal Design for Learning (UDL) in teaching plans, aiming to expand developmental opportunities for each student through continuous pedagogical planning. Based on a theoretical review of articles and theses, as well as case studies, the dissertation evaluated the main barriers faced by autistic students, highlighting that the use of pedagogical strategies grounded in UDL could minimize or eliminate these difficulties. The analyses conducted indicated that the discussions were relevant and revealed the challenges faced by teachers in their daily school routines. Finally, the research resulted in the creation of a final product: a communication channel (blog [duaautismo.blogspot.com](http://duaautismo.blogspot.com)) to share with teachers and others interested in the subject the foundations of UDL and its possibilities for enabling autistic students in high school to access knowledge. In conclusion, it is hoped to demonstrate that the use of UDL principles not only facilitates the teaching-learning process for autistic students but also contributes to building a more equitable and accessible education for all.

**KEYWORDS:** High School; Autism; Universal Design for Learning.



## **ABSTRACTO**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las principales barreras que dificultan el acceso al conocimiento en la asignatura de Lengua Portuguesa para estudiantes autistas de la Enseñanza Media. Considerando la naturaleza del problema como la identificación y eliminación de barreras que impiden y/o dificultan el aprendizaje de estos estudiantes, se buscó identificar las demandas y necesidades específicas para un acceso efectivo al currículo. En la contemporaneidad, la inclusión ha ganado fuerza con la implementación de acciones afirmativas; sin embargo, es necesario que estas iniciativas vayan mucho más allá de la accesibilidad arquitectónica. En este sentido, se realizó un estudio de caso con profesores de Lengua Portuguesa con el propósito de identificar posibilidades y desafíos para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los planes docentes, buscando ampliar las oportunidades de desarrollo de cada estudiante a través de una planificación pedagógica continua. A partir de una revisión teórica de artículos y tesis, además de estudios de caso, la disertación evaluó las principales barreras enfrentadas por los estudiantes autistas, destacando que el uso de estrategias pedagógicas basadas en el DUA podría minimizar o eliminar estas dificultades. Los análisis realizados indicaron que las discusiones fueron relevantes y evidenciaron los desafíos que enfrentan los profesores en la rutina escolar diaria. Finalmente, la investigación resultó en la creación de un producto final: un canal de comunicación ([blog.duaautismo.blogspot.com](http://blog.duaautismo.blogspot.com)) para compartir con profesores y otras personas interesadas en el tema los fundamentos del DUA y sus posibilidades para facilitar el acceso al conocimiento de los estudiantes autistas en la Enseñanza Media. Al final, se espera demostrar que la utilización de los principios del DUA no solo facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes autistas, sino que también contribuye a la construcción de una educación más equitativa y accesible para todos.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela Secundaria; Autismo; Diseño Universal para el Aprendizaje.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Gráfico 1 - Percentual de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns no Ensino Médio de 2019 a 2023 .....	31
Imagem 2 - Gráfico: Formação de professores brasileiros em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva .....	61
Imagem 3 - Tela inicial do Blog.....	80
Imagem 4 - Catálogo de artigos do Blog .....	81
Imagem 5 - Página de apresentação da autora do Blog.....	82

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mudanças no Ensino Médio .....	27
Quadro 2 - Critérios para diagnóstico do autismo .....	34
Quadro 3 - Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem .....	49
Quadro 4 - Caracterização dos participantes .....	55
Quadro 5 - Caracterização do local de atuação dos participantes .....	56
Quadro 6 - Formação docente para a educação inclusiva e a compreensão da deficiência .....	59
Quadro 7- Caracterização dos estudantes autistas atendidos pelos professores participantes da pesquisa .....	64
Quadro 8 - Conceituação de barreiras à aprendizagem escolar .....	67
Quadro 9 - Sobre planejamento e organização das aulas .....	70
Quadro 10 - Conceituação de inclusão e acessibilidade .....	72
Quadro 11 - Novo Ensino Médio e Desenho Universal para a Aprendizagem .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	<i>Centre of Applied Special Technologies</i>
CBO	Código Brasileiro de Ocupações
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DPDF	Defensoria Pública do Distrito Federal
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EASJUR	Escola de Assistência Jurídica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
NAPES	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
NEM	Novo Ensino Médio
PcD	Pessoa com deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	20
2.2 OBJETIVO GERAL	21
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
2.4 JUSTIFICATIVA	21
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>24</b>
3.1 ENSINO MÉDIO	24
3.1.1 O estudante com deficiência no Ensino Médio	31
3.2 AUTISMO	34
3.3 ACESSIBILIDADE	39
3.3.1 Barreiras	42
3.3.2 Capacitismo	45
3.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	47
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>52</b>
4.1 PREPARAÇÃO E COLETA DOS DADOS	53
4.2 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	56
4.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA	58
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
4.4.1 Caracterização dos estudantes autistas	64
4.4.2 Barreiras à aprendizagem	68
4.4.3 Acessibilidade	73
4.4.4 Encontro-formação	76
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>78</b>
5.1 O USO DOS BLOGS NA EDUCAÇÃO	79
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE C - Carta-convite</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE D - Consentimento para fotografias, vídeos e gravações</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE E - Cronograma</b>	<b>110</b>

## ● 1 APRESENTAÇÃO

Com muita nostalgia e saudade, lembro-me daquela menina de 17 anos, em sua formatura, trajando orgulhosamente o uniforme de normalista do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, no município de Duque de Caxias /RJ. Agora, ela era uma professora. Quantos sonhos! Quanta vontade de realizar um bom trabalho e contribuir para mudança de vida das pessoas da sua comunidade! Queria seguir o exemplo de sua mãe e também ser uma professora respeitada e carismática. Sim, essa menina sou eu e, olhando para trás, sinto uma grande satisfação pela trajetória que trilhei. Se hoje, 30 anos depois, pudesse encontrar aquela menina novamente, diria a ela que tudo valeu a pena.

Assim começou minha história profissional, minha história (por que não?) de amor com a Educação. Um mês após me formar no curso Normal, fui aprovada no concurso público da rede estadual de Educação do Rio de Janeiro. Logo comecei a atuar no Centro Integrado de Educação Pública (os inovadores CIEPs, um programa de educação em horário integral criado por Darcy Ribeiro). Apaixonei-me mais ainda pela profissão. Amava alfabetizar.

Em 1995, ingressei na faculdade de Jornalismo (outra paixão, pois sempre gostei muito de escrever), a qual concluí em 1998, embora nunca tenha atuado na área. Em 2004, concluí a Formação Pedagógica em Língua Portuguesa, passando a atuar com turmas de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao longo dos anos, no serviço público estadual, exerci outras funções dentro da escola, além da sala de aula: Professora Orientadora, Diretora Adjunta e Diretora Geral. Em 2006, fui aprovada em novo concurso e assumi uma segunda matrícula como professora de Língua Portuguesa no município de Mesquita/RJ.

Desejava muito dar seguimento aos estudos, com o Mestrado, mas, sendo diretora de escola, não via em minha realidade a possibilidade de me dedicar da forma que seria necessária. Nesse período, já era casada e tinha dois vínculos públicos. Em 2008, grávida, fiquei viúva. Foi uma fase bastante difícil, mas, com apoio espiritual e familiar, superei as adversidades.

Por também me identificar com a área de gestão escolar, entre 2011 e 2013, cursei a pós-graduação MBA Gestão Empreendedora da Educação pela Universidade Federal Fluminense do RJ. Percebia, gradativamente, o aumento de estudantes autistas nas unidades escolares em que atuava, e me angustiava muito o sentimento

de impotência por não conseguir atendê-los como precisavam. Por isso, ingressei na pós-graduação em Psicopedagogia e, logo em seguida, na especialização em Transtorno do Espectro Autista.

Neste ínterim, passei por uma gravíssima situação de violência no espaço escolar e precisei rever toda minha trajetória de vida: mudei de cidade (saí da capital do RJ para o interior do estado) e assumi a gestão de uma nova escola da rede estadual, a 200 km de onde residia anteriormente. Também precisei me exonerar da matrícula no município de Mesquita, devido à distância em que passei a viver.

Em 2013, já morando na cidade de Rio das Ostras/RJ, comecei a dar aulas de Língua Portuguesa na rede municipal em caráter temporário e dirigia o Colégio Estadual Rio Dourado, uma escola de Ensino Médio, rural, com características peculiares, bem diferente de tudo que conhecia. O interesse pela Educação Especial aflorava em mim cada vez mais: fiz inúmeros cursos para poder atender meus estudantes com excelência. Também desenvolvi vários projetos pedagógicos voltados à inclusão daqueles que experienciavam a deficiência nas escolas em que atuava.

Em 2022, tive duas mudanças profissionais bastante significativas. Fui aprovada em um novo concurso público e, na rede estadual, fui convidada a assumir a coordenação do NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado). Atualmente, sou professora de Língua Portuguesa no município de Silva Jardim e coordeno a Educação Especial das escolas estaduais nos municípios de Rio das Ostras, Macaé, Carapebus, Quissamã e Conceição de Macabu. Além disso, neste ano tão surpreendente, fui aprovada para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), onde estou tendo a grandiosa oportunidade de pesquisar como pode se dar a inclusão de estudantes autistas no Ensino Médio a partir da contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Nessa incessante busca por conhecimento e, diante de tantas inquietações, vejo-me novamente como aquela normalista de 17 anos, em 1992, ainda cheia de sonhos e querendo contribuir significativamente para a mudança de vida das pessoas que estão à minha volta.



## • 2 INTRODUÇÃO

A Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Desde então, o tema da inclusão social e acadêmica de autistas tem ganhado força em todas as esferas da sociedade brasileira.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5), o Autismo é caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento infantil, neurobiológico e genético, que se manifesta antes dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida. Afeta cerca de 1% da população e causa prejuízos, como déficit na comunicação social e comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Estima-se que, atualmente, haja 70 milhões de autistas no mundo, sendo 2 milhões deles no Brasil. Entretanto, essa visão do Autismo, na perspectiva apenas do modelo biomédico, é bastante combatida, pois o foco está apenas no déficit, limitando a pessoa à sua deficiência. Segundo Silva, Gesser e Nuernberg (2018):

Esse manual da Psiquiatria (DSM 5), como outros documentos da área da saúde, tem como base o modelo médico. Esse modelo, também denominado modelo individual, reforça a deficiência como inerente ao campo das doenças ou suas consequências, colocando a pessoa com deficiência no lugar de doentes e inválidos. Assim, “o foco é na anormalidade do corpo”.

A visão do modelo biomédico da deficiência busca sempre a cura e a correção, deixando de observar as potencialidades do indivíduo. Enfatiza-se apenas o corpo com a lesão. Em contrapartida, e com uma visão mais humanizada, surgiu na década de 1970 o modelo social da deficiência, tendo como princípios a justiça social e educação para todos, numa perspectiva de eliminação das barreiras sociais.

Com a crítica ao modelo médico, que traz a “lesão” como desvio do que seria o normal em termos biológicos, o modelo social da deficiência faz a separação conceitual da lesão (impairment) e da deficiência (disability). A primeira (“lesão”), relacionada à natureza física/corporal, não seria mais entendida como uma desvantagem natural, mas como uma variabilidade e expressão da natureza humana. Em relação à segunda (“deficiência”), essa não mais é compreendida como um problema individual, mas como consequência de um contexto social opressor e estigmatizante constituído com barreiras sociais, ambientais e conceituais que tornam a característica atípica da pessoa uma desvantagem. (Silva, Gesser e Nuernberg; 2018)

O modelo social rompe com as concepções da deficiência, ao contrário do modelo biomédico, que reduz sua compreensão apenas à natureza de suas lesões e

limitações, provocando uma diferente interpretação conceitual da deficiência e propondo a eliminação das barreiras. No espaço escolar, os estudantes autistas necessitam, na maioria das vezes, de metodologias diferenciadas para que a aprendizagem se efetive.

Por isso, estratégias diversificadas de educação são garantidas, como previsto no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, Capítulo V, ao definir que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida assegurando, por exemplo, currículo, técnica, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; [...] (BRASIL, 1996).

Mesmo com todas as conquistas garantidas por força de lei, o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência ainda precisa ser revisto, objetivando atender às especificidades de cada educando, principalmente nos anos finais da Educação Básica. Os baixos índices de estudantes com autismo que concluem o Ensino Médio nos mostram a longa distância que existe entre o direito da pessoa com deficiência e a realidade da escola brasileira.

No Brasil, ao longo das décadas, o Ensino Médio passou por inúmeras mudanças e transformações. Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) até o atual contexto do Novo Ensino Médio (alvo de muitas críticas e já tendo sofrido suspensão em 2023), é notório que ainda prevalecem desigualdades nos princípios formativos, implicando em sérias consequências para os alunos.

A estruturação e organização do Ensino Médio, considerado como etapa final da educação básica, sofreu – e ainda sofre – alterações e adaptações, incluindo aspectos organizacionais e pedagógicos. Essa etapa do ensino possui dependência direta das anteriores, principalmente do Ensino Fundamental. (Kleeman, Machado; 2021)

Discorreremos ao longo da pesquisa sobre as diferentes políticas públicas educacionais e propostas curriculares já implementadas na etapa final da Educação Básica; entretanto, ainda não se promoveram os princípios de igualdade e qualidade na educação. Neste contexto, a Educação Especial é atravessada por dificuldades ainda maiores, pois existem diversas barreiras (estruturais, atitudinais, políticas, de comunicação, etc.) que atrapalham o pleno desenvolvimento do estudante com deficiência.

Neste sentido de promover verdadeiramente a inclusão e a igualdade de oportunidade entre as pessoas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

surge com o objetivo de remover as barreiras para o conhecimento, propondo metodologias de ensino acessíveis a todos. O DUA baseia-se em pesquisas na área de Neurociências sobre como se dá a aprendizagem humana, sendo assim, não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas sim a todos. Através dessa perspectiva ativa, é possível construir um ambiente de aprendizagem rico, fornecendo oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Com esta pesquisa, temos o propósito de investigar como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode favorecer o acesso ao conhecimento de estudantes autistas em turmas de Ensino Médio, com enfoque na disciplina de Língua Portuguesa. Os estudos a respeito da escolarização de pessoas autistas, de modo geral, são bastante recentes no Brasil e, em sua maioria, concentram-se na educação infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental. Este estudo também se justifica com a finalidade de contribuir com o diálogo acadêmico, dada a escassez de produções sobre acesso curricular nos anos finais da Educação Básica.

## ○ 2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Devido a todas as dificuldades que os estudantes autistas encontram, os índices de evasão escolar por parte deste grupo são bastante significativos. Muitos nunca chegam ao Ensino Médio. Os que alcançam tal nível de escolarização enfrentam inúmeros desafios de aprendizagem comuns às pessoas com deficiência. No entanto, este é um ponto relevante e necessário, pois estes educandos também precisam concluir sua escolarização e receber preparo profissional como qualquer jovem/adolescente.

Neste sentido de propiciar efetivamente o acesso ao conhecimento, o DUA baseia-se em pesquisas na área de Neurociências sobre como se dá a aprendizagem humana e surge com o objetivo de remover as barreiras para a aprendizagem, propondo estratégias de ensino acessíveis. Assim, não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas sim a todos.

Como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode favorecer o acesso ao conhecimento de estudantes autistas do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa?

## ○ 2.2 OBJETIVO GERAL

Analisar as principais barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento na disciplina de Língua Portuguesa para estudantes autistas do Ensino Médio.

## ○ 2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar possibilidades e desafios para a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nos planejamentos docentes.

Desenvolver um canal de comunicação (*blog*) para compartilhar com professores os fundamentos do DUA e suas possibilidades no acesso ao conhecimento de estudantes autistas do Ensino Médio.

## ○ 2.4 JUSTIFICATIVA

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2021), em 2020, havia 246.769 alunos com diagnóstico de autismo matriculados nas escolas regulares. “A presença dos alunos com TEA na escola, bem como a de outros alunos com deficiência, exige uma mudança na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Ela derruba o mito do ‘aluno médio’ e provoca os professores” (Borges, 2021, p. 29).

No final dos anos 1990, a socióloga australiana Judy Singer trouxe o conceito de Neurodiversidade. Essa filosofia considera que o cérebro diferente é um acontecimento biológico esperado; “ser autista” é apenas mais uma maneira de ser/existir. Segundo a autora, a Neurodiversidade parte do princípio que indivíduos enquadrados como autistas, como tendo TDAH ou dislexia, por exemplo, não sofrem de doenças ou distúrbios e, sim, apresentam variações biológicas. Singer (2016) aponta que eles não precisariam ser tratados ou curados, mas, sim, compreendidos em suas diferenças, justamente porque representam formas de diversidade humana.

O autismo é uma condição neurodiversa que compõe a diversidade humana. Como tal, pessoas autistas se diferem no modo de interação social e comunicação, que na relação com a sociedade ocasiona uma série de

demandas que, muitas vezes, são diferentes das apresentadas por pessoas não autistas. Partimos do princípio de que, o que faz o autismo ser uma deficiência, são as consequências sociais oriundas da relação da diferença corporal e comportamental com o ambiente, que não acolhe essa variação humana e que tem suas demandas ignoradas ou rotuladas, a partir do modelo Biomédico. (Silva, Louzeiro; 2022; p. 234)

Na escola, os professores são desafiados a promover o desenvolvimento das interações sociais dos estudantes autistas, bem como o acesso ao currículo e aos conteúdos acadêmicos. Neste contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como um conjunto de possibilidades, técnicas e estratégias que buscam ampliar a aprendizagem de pessoas com ou sem deficiência, atingindo o maior número possível de aprendentes, universalizando a construção do conhecimento. Segundo Bettio, Miranda e Schmidt (2021, p.7):

Concebido no âmbito da Educação Inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) parte do princípio de que currículos que são flexíveis na sua origem beneficiam todos os estudantes, e não apenas aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou altas habilidades. Além disso, currículos flexíveis não demandam “adaptações específicas” para alguns estudantes, uma vez que são estruturados para atender a necessidades diversas. Tal flexibilidade deve estar presente em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

O DUA tem sido uma grande referência para promover práticas pedagógicas inclusivas e, certamente, poderá favorecer o acesso ao conhecimento acadêmico de educandos autistas no Ensino Médio e em toda a Educação Básica. Creio que este trabalho contribuirá para trazer visibilidade ao tema, demonstrar desafios e avanços no que tange à identificação e superação de barreiras para a efetiva aprendizagem de estudantes autistas na disciplina de Língua Portuguesa e demais componentes curriculares.

Os estudos desta pesquisa podem ser uma contribuição para professores, acadêmicos e pessoas interessadas no assunto, no sentido de proporcionar respostas a questionamentos sobre o tema e ampliar formulações teóricas a esse respeito.

### ● 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos e teorias que sustentam este estudo, construindo a base necessária para a análise do tema. A fundamentação teórica busca dialogar com os principais autores da área, justificando as escolhas metodológicas e os caminhos adotados. Assim, pretende-se estabelecer uma conexão sólida entre os fundamentos teóricos e os objetivos da pesquisa.

#### ○ 3.1 ENSINO MÉDIO

A etapa final da educação básica, em nosso país, já passou por inúmeras mudanças. Desde 1961, quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases oficializou o Ensino Médio, até a última reforma que estamos vivenciando com a implementação (e suspensão) do Novo Ensino Médio, muitas transformações ocorreram.

Na década de 1930, algumas mudanças relevantes aconteceram no processo histórico da educação brasileira: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), criação do Conselho Nacional de Educação (1931), além da implementação dos artigos 149 e 150 da Constituição Federal de 1934, na qual já ficava evidente que a educação é direito de todos, competindo à União o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo também aos adultos.

No início da década de 1960, a LDB dividiu a educação em dois graus: primário e médio. Em 1971, a Lei nº 5.692 (nova LDB) fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Um aspecto importante dessa lei foi que o ensino de 2º grau, com duração de três anos, se tornou integralmente profissionalizante.

Pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, que, na prática, constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares. Outro aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. (Moura, 2007, p. 12).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Em 1996, a reformulação da LDB, através da Lei nº 9394, garantia “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996, Art. 4º).

O Ensino Médio, como a etapa final da Educação Básica, é um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro (Brasil, 2018) e, de acordo com o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ter a duração mínima de três anos (Brasil, 1996). O Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) explica que o Ensino Médio tem como objetivos:

I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Buscando propor uma matriz curricular de referência para o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) primavam pela equidade nos conteúdos em todas as etapas da Educação Básica, mas também permitiam propostas pedagógicas adequadas à realidade de cada região do país. Em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). No ano 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em 2012, a Resolução nº 2 reformulou as DCNEM, articulando-as com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEB).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, foi o pontapé inicial para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 para o Ensino Médio. A BNCC centra-se em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e define aprendizagens essenciais por área do conhecimento.

Significativos avanços vêm acontecendo no Brasil em relação ao Ensino Médio nos últimos anos, tanto no tocante à expansão da etapa de ensino quanto à estruturação pedagógica. O Resumo Técnico do Censo Escolar 2023 nos apresenta um panorama da situação atual:

No Brasil, o ensino médio foi ofertado por um total de 29.754 escolas em 2023. Nos últimos cinco anos, houve um aumento gradual no número de escolas das redes pública e privada que oferecem essa etapa. No total, houve um crescimento de 3,1% no número de escolas de ensino médio no período de 2019 a 2023. A rede estadual tem o maior número de escolas de ensino médio, 67,8%, seguida pela rede privada, 29,4%. Apesar do ensino médio ser a etapa que conta com a maior participação da rede federal (comparada à educação infantil e ao ensino fundamental), essa participação é ainda muito pequena.

Importantes mudanças também ocorreram a partir da Lei nº 13.415/2017, com a regulamentação do Novo Ensino Médio (o qual surgiu a partir da Medida Provisória 746 de 2016), num contexto de significativas alterações na política do país. Essa medida, encaminhada ao Congresso Nacional, trazia na exposição de motivos: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016), provocando espanto e revolta entre os críticos, sobretudo no que diz respeito à forma como foi imposta à sociedade. Outros dois pontos do texto também despertaram muita atenção: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física), além da possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com notório saber.

A implantação do NEM é um processo gradativo, porém já sofreu uma suspensão e, desde sua implementação, tem sido alvo de muitas críticas. O texto da nova lei apresenta significativas mudanças, sendo a primeira delas o aumento progressivo da carga horária, que, segundo Art. 24:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária. (BRASIL, 2022).

Os itinerários formativos são “roteiros de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2010, p. 20). Constituem, em sua carga horária, a alteração mais substancial do Novo Ensino Médio. No total, de acordo com as normas, deverão ser 800 horas dedicadas aos itinerários, enquanto as



outras 600 deverão ser dedicadas à BNCC. A LDB apresenta o seguinte trecho sobre os itinerários formativos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:  
I- linguagens e suas tecnologias;  
II- matemática e suas tecnologias;  
III- ciências da natureza e suas tecnologias;  
IV- ciências humanas e sociais aplicadas;  
V- formação técnica e profissional. (BRASIL, 2022)

A possibilidade de escolha do itinerário formativo pelo educando aparenta oferecer autonomia em relação à própria formação. Entretanto, essa escolha está condicionada a outros fatores, como a organização por diferentes arranjos, dependendo da relevância local e da possibilidade da escola. Além disso, nem todas as instituições possuem condições de ofertar mais de um itinerário, o que significa a impossibilidade de escolha para o aluno.

Bald e Fassini (2018) ressaltam que uma das críticas feitas à reforma é que essa liberdade em decidir quais disciplinas e conteúdos cursar é questionável, justamente pelo fato de os educandos ainda não serem sequer familiarizados com os assuntos que deverão escolher.

Outro ponto controverso em relação ao NEM é a forma como a expansão da carga horária afeta negativamente os estudantes do período noturno, cuja jornada escolar é historicamente mais curta comparada aos turnos matutino e vespertino. Em alguns estados do Brasil, a solução encontrada foi prorrogar a finalização desta etapa escolar de 3 para 4 anos.

Para contemplar as demandas curriculares relativas aos itinerários formativos, a carga horária de diversos componentes escolares foi reduzida. Em Matemática, por exemplo, a redução foi de 40%, passando de 5 para 3 aulas semanais. Este fato tornou-se um grande desafio para os professores, que precisam alcançar os mesmos objetivos e atender à diversidade da classe frente a tamanha redução. Além disso, estudantes e docentes viram-se diante de disciplinas eletivas cuja natureza não compreendiam bem.

Apresento, a seguir, o quadro comparativo traçado por Rodrigues, Cunha e Manske (2023, p.10):

**Quadro 1 - Mudanças no Ensino Médio**

<b>Mudanças</b>	<b><u>Ensino Médio Tradicional</u></b>	<b><u>Novo Ensino Médio</u></b>
<b>Carga horária</b>	Com base na LDB cada ano, mínimo de 800 horas aulas em pelo menos 200 dias letivos	Ampliação progressiva da carga horária, sendo estipulado que, no Ensino Médio, 1800 horas são destinadas para a parte comum da Base.
<b>Obrigatórias</b>	Ensino de arte, educação física era obrigatório na educação básica. Filosofia e sociologia nos três anos do ensino médio	Português e Matemática obrigatórios para os três anos de ensino. O Inglês deve estar incluído no currículo. A BNCC incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia
<b>Língua Estrangeira</b>	Oferecer a partir do sexto ano pelo menos uma língua estrangeira com possibilidade de escolher.	A Língua Inglesa passa a ser obrigatória. Ainda pode ser fornecida uma segunda língua, preferencialmente a Língua Espanhola.
<b>Professores</b>	Professores com diplomas em área pedagógica ou afim.	Fica permitido a contratação de profissionais com notório saber para “ministrar aulas” afins à sua formação.
<b>Vestibulares</b>	A seleção dos alunos era mais livre, sempre considerando as exigências do ensino médio.	Determina-se que os conteúdos estejam de acordo com o que está definido na BNCC.

Fonte: Novo Ensino Médio: desafios e expectativas (2023)

Durante a elaboração deste estudo, o NEM no Brasil atravessa um período de intensas mudanças e transformações. A todo momento, novas alterações e sucessivos ajustes são feitos, decretos e resoluções são lançados, idas e vindas ao Congresso Nacional e, com isso, muitas manifestações e descontentamentos por parte de professores e estudantes.

Em julho de 2024, foi publicada a Lei 14.945/24, na qual a presidência sancionou a reforma do NEM, porém vetando trechos que tratavam de mudanças na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Integrantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), organizadora do Enem, também já haviam tecido críticas de forma pública à proposta, sob alegação de que a isonomia do processo seletivo seria comprometida ao se cobrar conteúdos flexíveis nas provas. Pela nova lei, o início de implementação das reformas deve ocorrer já em

2025, no caso de estudantes ingressantes no ensino médio. Os que já estiverem com o ensino médio em curso terão um período de transição.

Segundo publicação do site Agência Brasil (2024), a Lei 14.945/24:

Ao final, foi mantida a essência do projeto do governo federal, que era ampliar a parcela de conteúdos da formação básica curricular – as disciplinas tradicionais, como português, matemática, física, química, inglês, história e geografia, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular. A carga horária da formação geral básica nos três anos de ensino médio voltará a ser de 2,4 mil. Mais 600 horas obrigatórias deverão ser preenchidas com disciplinas dos itinerários formativos, nos quais há disciplinas opcionais à escolha do aluno. A carga horária total será, então, de 3 mil horas: 1 mil para cada ano, dividido em 200 dias letivos de cinco horas cada. A reforma aumentou para 2,1 mil horas a formação geral básica também no ensino técnico. As demais 900 horas devem ser dedicadas ao ensino profissionalizante, totalizando 3 mil horas de carga horária. Para profissões que exijam tempo maior de estudo, 300 horas da formação geral poderão ser utilizadas para o aprofundamento de disciplinas que tenham relação com o curso técnico –por exemplo, mais física para alunos de eletrotécnica. O texto sancionado prevê apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória. Pelo texto final, o espanhol poderá ser ofertado de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino. Em comunidades indígenas, o ensino médio poderá ser ofertado nas línguas maternas de cada povo. Cada município brasileiro também deverá manter ao menos uma escola com a oferta de ensino médio regular noturno. A condição é que haja demanda manifestada e comprovada por esse turno nas matrículas feitas junto às secretarias de educação. A nova lei prevê menos liberdade nos itinerários formativos, que agora deverão seguir diretrizes nacionais, a serem elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), colegiado formado por representantes da sociedade civil indicados pelo Ministério da Educação.

Um ponto importante para se destacar e que gerava muito descontentamento por parte de professores e estudantes diz respeito aos itinerários formativos. Estes agora seguirão diretrizes nacionais elaboradas pelo CNE - Conselho Nacional de Educação. As disciplinas optativas no ensino médio devem estar relacionadas a um dos quatro itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas. As diretrizes nacionais também devem considerar as especificidades da educação indígena e quilombola. O objetivo dessa restrição é evitar a ampliação de desigualdades observadas em estados do Brasil, pois a falta de padronização acarretou ainda mais discrepância entre os níveis de conhecimento dos estudantes.

Outro desafio para a etapa final da educação básica no país tem sido a evasão escolar, pois, muitas vezes, para o jovem, a escola parece desanimadora e desinteressante por não acompanhar a velocidade de mudanças da sociedade. Segundo Melo e Rocha (2023), “o modelo atual do Ensino Médio não tem respondido

de forma satisfatória a esses desafios, a desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa”. Os índices apresentados no Censo Escolar 2023 retratam essa situação tão alarmante:

De acordo com o Censo Escolar 2023, o ensino médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente. Em relação à repetência, a modalidade de educação escolar quilombola registrou a maior taxa: 11,9%. Em seguida, estão a educação indígena (10,7%), a rural (5,2%) e a especial (3,7%). Já as escolas urbanas têm uma taxa de repetência de 3,9%. Quanto à evasão nessa etapa de ensino, a taxa do público masculino é maior, com 7,3%, enquanto a do feminino é de 4,5%. No recorte por modalidade educacional do ensino médio, a educação escolar urbana registrou uma taxa de evasão de 5,9%. Esse percentual aumenta para 6,2% na educação especial. A lista é completada, respectivamente, pela educação rural (5,9%), indígena (5,2%) e quilombola (4,6%). Outro ponto que a pesquisa estatística revela é que há uma prevalência de jovens na educação de jovens e adultos (EJA), fruto da migração dos estudantes com histórico de retenção do ensino regular para essa modalidade. Segundo dados do Censo Escolar, de 2020 a 2021, a taxa de migração para a EJA no 1º e no 2º ano do ensino médio é de 1,6%, enquanto, no 3º ano, é de 0,4%. (agenciagov.ebc.com.br; 22/02/2024)

Diante de tamanhas mudanças e desafios, cabe-nos refletir quanto à situação dos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio: os itinerários formativos são pautados em critérios de acessibilidade e inclusão para todos?

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, garante:

**META 4** Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Embora a legislação assegure o acesso e a permanência, essa premissa não condiz com a realidade das escolas brasileiras. Observamos, nas últimas décadas, um aumento exponencial no número de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular, mas esse fato não tem se convertido em garantia de sucesso nem de conclusão da educação básica. Segundo a Organização Mundial da Saúde, hoje, no Ensino Médio, apenas 0,68% do total de matrículas são de PcD. Deste percentual, 25,6% concluem a etapa final da educação básica; enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência alcançam tal nível de instrução (PNAD 2022).

Em 1994, a Declaração de Salamanca já buscava a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, demandando que a educação dessas passasse a ser parte integrante do sistema educacional. A Declaração de Salamanca reconheceu que:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Ministério da Educação, 1994).

Cabe ressaltar que esses dados não têm o intuito de questionar a presença dos estudantes nas escolas, ou a perspectiva inclusiva, mas sim mostrar que carecemos de muitos investimentos que qualifiquem esta etapa do ensino de modo que todos tenham justiça educacional. “É preciso batalhar para que essas pessoas - e todas as outras - recebam uma educação de qualidade para que, cada vez mais, nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e a violência - em qualquer forma de manifestação - seja reduzida. As contradições permanecem. Elucidá-las é o primeiro passo para que encontremos possibilidades de mudança”. (Oliva, 2016, p.6)

### ■ 3.1.1 O estudante com deficiência no Ensino Médio

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante que “toda a pessoa tem direito à educação” (DUDH, 1948). Além disso, desde a implementação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, muitos avanços têm sido observados no tocante às políticas públicas voltadas para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Entretanto, apesar do notório esforço com a criação de leis que visam promover justiça social a esta parcela da população, o Brasil ainda está aquém do esperado quando se trata da efetivação da garantia de direitos. “A educação deve ser vista de forma abrangente,

pois ela perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, as mudanças políticas implementadas na educação nacional impactam diretamente as juventudes com deficiência e a sua relação com os processos formativos” (Silva, Santos, Grabowski, Ferreira; 2023; p.11)

De acordo com o Censo Escolar 2023, o número de matrículas de estudantes com deficiência tem crescido nas classes regulares, o que aproxima o país do cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE). Em toda a educação básica, chama a atenção o crescimento das matrículas de pessoas autistas: 48% em apenas um ano — passando de 429.521 em 2022 para 636.202 em 2023. O ensino médio apresenta a maior proporção de alunos incluídos: 99,5%.

No ensino médio, a taxa de inclusão oscila pouco, abarcando quase a totalidade dos matriculados: 100% em 15 unidades da federação (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Alagoas, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Tocantins, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia, Pará e Rio Grande do Norte). (Resumo Técnico do Censo Escolar 2023)

**Imagem 1 - Gráfico 1 - Percentual de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns no Ensino Médio de 2019 a 2023**



Fonte: elaborado pela autora com base no Resumo Técnico do Censo Escolar 2023.

Descrição da imagem: gráfico de barras intitulado "Gráfico 1 - Percentual de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns no ensino médio de 2019-2023." O gráfico mostra a variação percentual ao longo dos anos entre 2019 e 2023. As barras estão dispostas de acordo com os seguintes valores: 2019: 99,2%, 2020: 99,3%, 2021: 99,4%, 2022: 99,5% e 2023: 99,5%. Cada ano é representado por uma barra azul que demonstra o aumento gradual e a estabilização do percentual de estudantes com deficiência em classes comuns no ensino médio ao longo desses cinco anos. Fim da descrição.

A pessoa com deficiência, segundo Vigotsky (1997), deve ser vista não como alguém que se desenvolve menos, mas como alguém que se desenvolve de modo diferente. Com a substituição da perspectiva quantitativa pela qualitativa, passa-se a buscar não aquilo que falta ao indivíduo, mas suas potencialidades. Vigotsky enfatiza ainda que, mais importante do que a deficiência em si, são suas consequências sociais, ou seja, o que prejudicialmente acarreta na vida da pessoa. A Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), afirma que a pessoa com deficiência, em relação à educação, tem o direito de:

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; XV -acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015, Art. 28).

Partindo desta perspectiva, o professor do Ensino Médio deve buscar atender às necessidades dos estudantes com deficiência em vez de tentar adequá-los ao modo de funcionamento de suas aulas. É importante que o educador busque conhecer os meios pelos quais cada aluno aprende e se desenvolve, atentando-se também para a história e ao contexto social de cada indivíduo, e não apenas se baseando em sua deficiência.

Se tomarmos a Educação como um processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, como ser humano, aquele ser que se transforma e é transformado pela própria cultura, podemos concluir que a escola é uma das instituições responsáveis pelo processo de humanização. Consequentemente, ao negar o acesso ao conhecimento a um indivíduo, nega-se sua condição humana. [...] A inclusão da pessoa com deficiência transcende a dimensão individual, passando a ser uma responsabilidade coletiva da sociedade. Em outras palavras, no contexto da educação faz-se essencial considerar, sempre que necessário, meios distintos para o alcance de determinados fins, de modo a garantir a equidade dos processos educacionais. (Wuo, Leal, 2020, p.6)

Mesmo quase trinta anos após a Declaração de Salamanca, a educação especial em nosso país continua pautando-se, comumente, no modelo médico, reduzindo o indivíduo à sua deficiência e limitando, assim, sua capacidade. Em

contrapartida, o país conta com inúmeras leis que garantem ao estudante com deficiência o direito à educação de qualidade e ao atendimento personalizado de acordo com suas necessidades. Equalizar essa conta, superando preconceitos e barreiras, são questões que não dependem apenas do poder público. O professor, em sala de aula, também precisa assumir seu papel e primar por uma escola que acolha as diferenças e inclua todas as pessoas.

### ○ 3.2 AUTISMO

O enfoque deste capítulo está em procurar demonstrar as concepções de deficiência, trazendo conceituações do modelo biomédico; porém, destacando-se o modelo social e a sua importância para a compreensão do autismo. Foi traçado um panorama no qual o autismo é conceituado a partir das perspectivas da neurodiversidade, trazendo-se as mudanças de compreensão e entendimento sobre autismo ao longo do tempo, com base nos estudos desenvolvidos.

Em 1911, o termo “autismo” foi empregado pela primeira vez por Eugen Bleuer, que buscava descrever um tipo de esquizofrenia que causava ao indivíduo uma dissociação da realidade. Em 1943, Leo Kanner, médico de uma universidade situada em Baltimore (EUA), em seu artigo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, descreveu um quadro clínico pouco conhecido em crianças, cuja principal característica era a incapacidade de se relacionar naturalmente com as pessoas. As crianças relatadas em seu estudo apresentavam atraso de fala, uma linguagem peculiar, alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamentos repetitivos e outras dificuldades sensoriais. Na mesma década, na Alemanha, o pediatra Hans Asperger publicou sua tese sobre “personalidades autísticas”, em que descreveu casos semelhantes aos registrados por Kanner.

Asperger acompanhou crianças que podiam compensar suas dificuldades devido ao alto nível de pensamento, linguagem e inteligência, quadro que mais tarde ficou conhecido como Síndrome de Asperger (Ferreira, 2018). Cabe registrar que o trabalho de Kanner, por ter sido escrito em inglês, foi rapidamente disseminado, já o de Asperger ficou restrito por décadas ao leitor alemão e holandês, provavelmente em virtude da Segunda Guerra Mundial. (Araújo, Silva e Zanon, 2023)



Ao longo dos anos, diferentes nomenclaturas foram adotadas para descrever o autismo: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno Degenerativo da Infância e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Porém, em 2013, com a publicação do DSM-5, o autismo passou a ser classificado unicamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesta pesquisa, opto pela adoção das terminologias “autista” ou “pessoa autista”, por se alinharem com a perspectiva teórica que rompe com o modelo biomédico de concepção da deficiência. Dos estudos de Bleuer, na década de 1910, para os dias atuais, são notórios os avanços na compreensão do autismo, mas constatamos também que ainda prevalece a influência do modelo biomédico, no qual a deficiência é considerada um desvio da normalidade.

Embora o Brasil tenha avançado muito sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de modo geral, ainda tem sido descrito com termos típicos do modelo médico [...] A pessoa autista ainda é considerada, na maioria dos textos legislativos, como alguém que tem um transtorno. (Silva, Louzeiro; 2022)

Dentro da perspectiva do modelo biomédico e, de acordo com os critérios do DSM-5, para que um indivíduo seja considerado autista, ele deve preencher os critérios A, B e C, apresentados no quadro abaixo:

#### **Quadro 2 - Critérios para diagnóstico do Autismo**

<b>A. Dificuldades persistentes na comunicação social e na interação social que permanecem em diferentes ambientes e situações. Essas dificuldades podem aparecer das maneiras seguintes:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dificuldades nas trocas/interações sociais e emocionais;</li> <li>2. Dificuldades nos comportamentos de comunicação não verbal (como gestos com as mãos, com o corpo, expressões faciais);</li> <li>3. Dificuldades em desenvolver, manter e entender relacionamentos sociais.</li> </ol>

**B. Comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, que se manifestam atualmente ou historicamente por pelo menos duas das seguintes maneiras:**

1. Movimentos, uso de objetos e/ou fala estereotipados ou repetitivos;
2. Insistência em manter tudo sempre igual, aderência inflexível a rotinas, ou comportamentos verbais ou não verbais ritualizados (rígidos);
3. Interesses muito restritos e fortes, fora do normal em intensidade ou foco de atenção;
4. Reações muito fortes ou muito fracas (hiperreatividade ou hiporreatividade).

**C. Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (mas podem não se manifestar totalmente até que as demandas/exigências sociais excedam sua capacidade de responder a elas; também podem ser mascaradas mais a frente por estratégias aprendidas).**

Fonte: Autismo: guia prático ( Mello / 2007).

Por tratar-se de um espectro bem amplo, o DSM-5 também propõe a análise dos níveis de suporte do autismo, a fim de verificar as implicações que geram na vida do indivíduo. A classificação apresentada pelo referido manual é:

- Nível 1: necessidade de suporte;
- Nível 2: necessidade de suporte substancial;
- Nível 3: necessidade de suporte muito substancial.

É importante enfatizar que esse enquadramento único é questionável, porque uma mesma pessoa pode transitar entre os níveis de suporte, a depender dos contextos e situações. Determinar o nível de suporte é muito inflexível diante das tantas variações que o autismo pode acarretar. Além disso, é uma visão capacitista, pois as pessoas autistas são seres humanos variados e fluidos, necessitando de tipos de suporte diferentes dentro das diferentes habilidades que executam. Essa noção enrijecida e determinista acaba considerando que um autista é mais funcional do que o outro.

Segundo Rios (2017, p.):

Se, na esfera das deficiências físicas, a noção de suporte materializa-se em objetos (tais como próteses mecânicas, cadeiras de rodas, bengalas etc.), ou acomodações no ambiente físico (tais como rampas de acesso, tradutores de libras etc.), no autismo ela sugere a agência e a ingerência de sujeitos humanos. Afinal, os principais “déficits” atribuídos ao autismo situam-se no âmbito das relações com outros sujeitos humanos e das regras sociais que regem tais relações.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2022), a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas com 2 anos de idade ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. Dentro desse percentual, estima-se que há cerca de 2 milhões de autistas, ou seja, 1% do número total de habitantes do país. “O TEA é um dos transtornos mais prevalentes na infância. Dados publicados em março de 2023 pelo Centro de Controle de Prevenção e Doenças (CDC) estimam que, nos Estados Unidos, uma em cada 36 crianças, aos 8 anos, seja autista. Isso significa 2,8% desta população”. (Castro, 2023, p.28).

Segundo Silva e Louzeiro (2022):

O autismo é uma condição neurodiversa que compõe a diversidade humana. Como tal, pessoas autistas se diferem no modo de interação social e comunicação, que na relação com a sociedade ocasiona uma série de demandas que, muitas vezes, são diferentes das apresentadas por pessoas não autistas.

Em contraposição à tendência patológica do autismo, o termo “neurodiversidade” foi criado pela socióloga e ativista autista Judy Singer no final da década de 1990, em parceria com o jornalista Harvey Blume. Este enfatiza que “a neurodiversidade pode ser tão crucial para a raça humana quanto a biodiversidade é para a vida em geral”. Sendo um novo modo de pensar o autismo, o movimento da neurodiversidade procura superar o estigma de “doença”.

Quando o DSM-5 passou a adotar, em 2013, a tipologia Transtorno do Espectro Autista, buscava-se a padronização dos indivíduos, focando sempre o déficit. O paradigma da neurodiversidade possibilitou aos estudiosos, pesquisadores e à sociedade em geral uma nova maneira de lidar com o autismo, pela qual o indivíduo possa ser enxergado tendo suas diferenças e subjetividades respeitadas.

A compreensão do autismo como diferença traz novas possibilidades de estudos, em especial nas ciências humanas. Situa-se no contexto dos

chamados "disability studies" (DS) que, desde a década de 1970, buscam fortalecer o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo biomédico ou modelo da tragédia pessoal. Diante do modelo social, as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência deixam de ser compreendidas como individuais e se tornam barreiras impostas socialmente. A deficiência, antes pensada como tragédia, assume a posição de diversidade corporal e funcional, identidade social, cultural e política, e luta por direitos (Gaudenzi; Ortega, 2016).

A neurodiversidade nos mostra que há diferenças neurológicas que devem ser compreendidas como qualquer particularidade humana, e não como uma doença a ser curada.

Nessa concepção, o autismo, a dislexia, a discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção - Hiperatividade (TDAH), por exemplo, são vistos como condições que caracterizam a personalidade e a individualidade do sujeito. Assim, as conexões neuroatípicas são consideradas uma parte importante constitutiva da psique do ser humano, logo, não há distinção entre transtorno e indivíduo, o qual se denomina neuroatípico, pois, aquele corresponderia a apenas mais uma face do seu modo de ser. (Bolsoni, Bolsoni, Macuch; 2021, p.3)

Enfatizo, mais uma vez, que nesta pesquisa, opto pela adoção das terminologias “autista” ou “pessoa autista” por se alinharem com a perspectiva teórica que rompe com o modelo biomédico de concepção da deficiência. Devemos pensar no indivíduo autista como um sujeito social e político, respeitando-lhe a voz e vez.

Um dos objetivos da neurodiversidade é promover o orgulho das pessoas com TEA como uma minoria social, entrelaçando os ativistas do movimento e a comunidade. Esse movimento nega o autismo como sendo uma doença, temendo que testes genéticos possam levar a uma tentativa de extinção de pessoas com TEA. Ou seja, como dito anteriormente, os ativistas do movimento temem que a identificação através de pré-natal possa levar ao abortamento por parte de pais temerosos com a possibilidade de seu filho nascer com TEA (Kapp et al., 2013; Ortega, 2009). Ainda, a neurodiversidade sugere uma luta pela inclusão e pelo direito universal das pessoas. (Araújo, Silva e Zanon, 2023)

O movimento da neurodiversidade busca mudar a percepção que a sociedade tem sobre o autismo, onde apenas se enfatizam dificuldades e que os autistas devem ser “tratados e normalizados”. No Brasil, o movimento da neurodiversidade ainda não tem muita visibilidade e é pouco conhecido. Entretanto, é de grande relevância que educadores, profissionais de saúde e a sociedade em geral atentem para essa perspectiva, e esse olhar diferenciado quanto ao autismo. Segundo Araújo, Silva e Zanos (2023): “Na perspectiva do TEA, encontramos estudos que comprovam que quanto maior o conhecimento sobre o diagnóstico, menor é o estigma sobre o

transtorno por parte de indivíduos neurotípicos; entretanto, esses dois fatores nem sempre parecem estar correlacionados.”

O principal objetivo do movimento da neurodiversidade é mudar a visão e os conceitos que as pessoas têm sobre o autismo, extinguir estigmas e preconceitos, aumentar pesquisas sobre o tema, lutar contra a patologização e, de fato, fazer com que a inclusão aconteça.

### ○ 3.3 ACESSIBILIDADE

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Apesar de já estarmos há várias décadas nessa discussão, ainda hoje se faz necessário o debate acerca da educação na perspectiva da inclusão escolar. E, provavelmente, ainda precisaremos de muitas outras décadas para que a inclusão de fato deixe de ser utopia em nosso país. Segundo Booth e Ainscow (2002), o desenvolvimento da inclusão é aprimorado conforme as escolas criam *culturas inclusivas*, produzem *políticas inclusivas* e desenvolvem *práticas inclusivas*. Vale destacar que não pleiteamos a criação de novas leis e, sim, o pleno cumprimento das existentes.

Segundo o que afirma Brasil (2008, p. 1): “A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”, mas quando o Brasil terá, de fato, educação acessível a todos? Qual o papel da escola neste contexto? O direito à escolarização, ao saber, e o acesso ao conhecimento não podem ser propriedades de uma parcela de estudantes apenas.

De acordo com a Cartilha sobre Deficiência e Acessibilidade, elaborada pelo Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, o conceito de acessibilidade é:

A possibilidade de viver a vida sem barreiras. Engloba o alcance e utilização, com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, incluindo os sistemas tecnológicos, e outros serviços destinados à população. Deve servir para acesso ao meio público, privado ou coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por todas as pessoas, inclusive, pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (2019, p.7)

A sociedade deve adequar-se para que os ambientes e espaços se tornem verdadeiramente acessíveis às pessoas com deficiência. É fundamental, também, que essas pessoas sejam ouvidas e respeitadas, e que tenham voz quanto ao planejamento e à execução das questões voltadas à inclusão e à acessibilidade.

É importante ressaltarmos que, em se tratando de pessoas com deficiência, a correta adequação do ambiente no qual estão inseridas pode potencializar, ou não, sua deficiência. Essa compreensão só é percebida caso a deficiência seja entendida não como o resultado de um infortúnio que acomete uma determinada pessoa, que passa a ser responsabilizada por adequar-se às condições sociais que lhe são oferecidas, mas como uma condição que pode ter seus efeitos reforçados pelo ambiente. (Pimentel, Pimentel, 2017; p.3)

Com a assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, começou-se a perceber, no Brasil, uma demanda maior por acessibilidade, impulsionada por novas políticas públicas e também pela luta dos movimentos sociais. Ao longo dos anos, tivemos inúmeros avanços, entretanto ainda são incipientes em relação aos desafios e barreiras enfrentados diariamente pelas pessoas com deficiência.

Embora a acessibilidade não esteja arrolada dentre os chamados direitos sociais assegurados no Art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, a exemplo da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988), é possível compreendê-la como um direito fundamental por estar relacionada a todos esses direitos citados e por se tratar de um princípio cuja ausência fere a condição de dignidade da pessoa humana. (Pimentel, Pimentel, 2017; p.3)

É direito de todo cidadão acessar e usufruir, sem distinção, de todos os bens e serviços sociais existentes. A falta de acessibilidade nos espaços públicos restringe esse direito em inúmeras situações e, conseqüentemente, viola os princípios de igualdade, liberdade e dignidade, próprios dos direitos humanos. Garantir a acessibilidade é promover o exercício da cidadania, favorecendo a independência e a autonomia das pessoas com deficiência.

O direito à educação pressupõe a participação plena do aluno com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas, esportivas ou de lazer. Sendo a escola um ambiente público, fora do domicílio do aluno, este precisa deslocar-se até esse outro espaço, esse outro ambiente. Existem também os deslocamentos internos, seja em um prédio escolar ou em um campus universitário. Tais deslocamentos se fazem no tempo e no espaço, sendo compartilhados com todos os que precisam fazer esse mesmo percurso para realizar suas atividades diversas. Temos, então, um direito social (a educação) que demanda outros direitos para que possa ser efetivado. Neste caso, tem-se a acessibilidade física, que é um direito constitucional, como uma necessidade para que se possa usufruir de um direito social. (Guerreiro, 2012, p.3)

Tratando-se de pessoas autistas, a acessibilidade a ser oferecida e as adaptações a serem realizadas podem variar de indivíduo para indivíduo. Não há uma pessoa mais autista ou uma pessoa menos autista, mas sim pessoas autistas com diferentes áreas nas quais podem demandar maior ou menor suporte. Nesses casos, a acessibilidade necessária pode significar desde promover a adequação de seu ambiente de trabalho, considerando possíveis impactos nos níveis sensoriais, como a intensidade da luz ou do som no ambiente, até a oferta de acessibilidade na comunicação, tornando a informação a ser transmitida mais objetiva e utilizando recursos visuais, por exemplo. Por isso, é importante considerar a individualidade de cada pessoa autista.

A dignidade da pessoa humana está sempre em discussão na sociedade moderna, mas a procura pela efetivação dos direitos de pessoas autistas, acometidas por um transtorno que traz prejuízo na comunicação, no desenvolvimento social e comportamental, se depara cotidianamente com a discriminação, o preconceito, a exclusão e o desrespeito que atingem não apenas os diretamente envolvidos, mas também por seus pais e parentes, em um contínuo de estigmatizações e limitações. A intolerância diante da diversidade é exteriorizada por situações cotidianas predominantemente discriminatórias que vitimizam e desqualificam uma minoria desejosa de estar inserida socialmente. A exclusão dos autistas, e das pessoas com deficiência em geral, decorre de fatores além da própria limitação existente, constatando-se que, apesar de sua evolução formal, a legislação aplicável necessita de forte conscientização popular a fim de efetivamente romper o preconceito. (Farah, Cunha, 2021, p.6)

É notório que, mesmo quando as palavras “inclusão” e “acessibilidade” são utilizadas em discursos políticos e sociais, enfocando a aceitação e o respeito à diversidade, muitas vezes certas diferenças ainda geram exclusão por não serem aceitas com naturalidade.

Independente da informação que o professor possa ter ou não sobre a deficiência, a singularidade do estudante deve ser considerada. Esta, por sua

vez, só pode ser conhecida pelo diálogo. É o próprio estudante que deve, a partir da sua vivência acadêmica e de suas experiências de vida, apontar o que lhe serve, o que lhe é adequado ou não, pois o que era facilitador para um pode ser barreira para outro. [...] Quando se trata de um estudante autista, o preconceito também é observado, pois ao se pautar num “padrão de autista” com base na teoria sobre autismo e não a partir do próprio estudante, causa surpresa quando este se identifica com uma área que supostamente exigiria o que o “diagnóstico de TEA” o torna inapto a fazê-lo. Assim, quando um estudante contraria essa imagem preconcebida, o sentimento do professor é de surpresa. (Silva, Schneider, 2021, p.7)

A maneira mais indicada para acolher o estudante com deficiência e promover a acessibilidade é o diálogo. É o próprio aluno quem melhor pode sinalizar quais as formas que ele mais facilmente aprende e quais são as suas maiores necessidades.

### ■ 3.3.1 Barreiras

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/ 2015), a definição de Barreira é:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, p.3)

Estes impeditivos/limitadores podem ser de ordem estrutural, atitudinal, arquitetônica, tecnológica, programática, social, política, comunicacional ou envolver transportes. Cada uma dessas barreiras citadas tende a tornar a vida das pessoas com deficiência algo extremamente difícil. A Cartilha da Pessoa com Deficiência destaca algumas características de cada uma das barreiras e as consequências que acarretam para as pessoas com deficiência (EASJUR e DPDF, 2021, p.25):

- a) urbanísticas: são aquelas que existem nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) arquitetônicas: que existem nos edifícios públicos e privados;
- c) nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;



- e) atitudinais: consistem em atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Entretanto, muitos desafios que os estudantes enfrentam no cotidiano escolar podem ser amenizados a partir da identificação das barreiras à aprendizagem. Segundo Booth e Ainscow (2002), o estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, a localização do educando na sala de aula e o nível de socialização na classe são alguns exemplos de barreiras (além dos impeditivos já tradicionalmente conhecidos) que podem dificultar a aprendizagem de qualquer aluno, com deficiência ou não.

Percebe-se que, quando se trata de pessoas com deficiência intelectual ou autistas (foco deste estudo), as barreiras atitudinais se constituem um dos principais empecilhos para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Estas se relacionam com a forma como se compreende a deficiência na sociedade.

Segundo Netto (2017):

As barreiras atitudinais ocorrem porque existem maneiras de se comportar que podem inibir, coibir, oprimir, desencorajar, restringir ações e permanências nos espaços por essas pessoas a partir das pessoas que não possuem deficiências. [...] Outras situações como o preconceito, a infantilização, tratar com desrespeito ou de forma que a pessoa se sinta deslocada e incapacidade de realizar suas atividades plenamente também são exemplos destas situações [...] Existem diferentes tipos de barreiras atitudinais, segundo os autores, como: ignorância das capacidades da pessoa, medo, rejeitar interagir com a pessoa com deficiência, percepção de menos-valia, piedade, adoração do herói e exaltação do modelo (considerando a pessoa como um exemplo de superação), efeito de propagação, estereótipo, compensação, negação, substantivação da diferença (pensar na deficiência como uma parte faltante), entre muitas outras.

Cabe ressaltar que as barreiras, embora apresentem categorizações, se revelam cotidianamente, se reinventam; portanto, é fundamental, no encontro com pessoas com deficiência, compreender quais são as implicações para a participação, permitir-se o encontro e a produção do acesso coletivo.

Segundo Oliva (2016):

O acesso à escola regular para pessoas com deficiência é um ganho na história da educação. No entanto, barreiras à aprendizagem e à participação dificultam o cotidiano escolar dos alunos em situação de inclusão, sendo necessária a mobilização de recursos - humanos, físicos, políticos etc. - nas

escolas e comunidades. O modelo inclusivo de educação tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. Para que todos recebam uma educação de qualidade, isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, o sistema educacional precisa ser repensado e a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos.

As barreiras atitudinais são percebidas a partir de gestos, palavras, atitudes, ações ou omissões preconceituosas e/ou discriminatórias. Muitas vezes, as pessoas que as praticam podem não agir intencionalmente; entretanto, essas atitudes tornam-se mais um entrave à vivência social e à dignidade da pessoa com deficiência.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (Lima; Tavares; 2007 *apud* Silva, 2012, p. 13-14)

Na sociedade (incluindo a escola), as barreiras atitudinais, muitas vezes, se sustentam nas relações sociais, nas quais se desqualifica a pessoa com deficiência e ela se torna alvo de rejeição e inferiorização. É fundamental enfatizar que as interações sociais são extremamente importantes para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem. Dessa forma, as vivências marcadas pelas relações de rejeição ou inferioridade se tornarão entraves à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Subestimar a capacidade das pessoas com deficiência ou julgá-las incapazes, favorece a baixa autoestima, contribui para desacreditar que é possível oferecer ferramentas para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa. É desistir sem ao menos começar a ensinar. (Silva; 2012, p.76)

Além da inferiorização, há outras atitudes e comportamentos que também são extremamente nocivos e capacitistas, como a supervalorização (traz a ideia de superação porque a expectativa em relação à pessoa com deficiência sempre é baixa) e sentimento de pena (ainda dentro da perspectiva caritativa, que limita a autonomia

do sujeito). Todas essas barreiras atitudinais interferem e atrapalham o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, em todas as esferas da vida.

O rompimento das barreiras atitudinais para inclusão de alunos com deficiência passa pela transformação de princípios mais fundamentais que pautam nossas formas de conviver e estabelecer as trocas sociais. Muito mais do que um ato de um grupo hegemônico sobre uma minoria, a inclusão é um princípio ético e político de valorização das diferenças que se sustenta na perspectiva de direitos humanos. Entendida dessa forma, a inclusão escolar passa a ser um fundamento do cotidiano escolar, e não algo paralelo e que tangencia a corrente principal da cultura pedagógica da escola. (Nuernberg; Gesser, 2016, p.25).

### ■ 3.3.2 Capacitismo

Podemos definir o capacitismo como um sistema de opressão que hierarquiza as vidas humanas pelos tipos de corpos. Segundo dados do Disque 100, canal de denúncias sob gestão da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, foram registradas 394.482 violações contra pessoas com deficiência no país em 2023. Quanto mais distante estiver o corpo do que é considerado socialmente “normal”, mais discriminação essa pessoa sofre.

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Lei 13.146, 2015, art 4§1º)

O capacitismo consiste em desqualificar o sujeito com base no preconceito em relação à sua capacidade cognitiva e corporal, de acordo com a crença equivocada que permeia o pensamento coletivo de que pessoas com deficiência são menos capazes, limitadas e inferiores. Na escola, o estudante com deficiência comumente tem sua capacidade subestimada por professores e pelos seus pares, onde até mesmo o acesso ao currículo lhe é negado.

Assim, muitas vezes o aluno em virtude da descrença é deixado lá sentado sem nada o que fazer, esperando a hora passar, ou na sala de aula, é

facilitado as coisas para o aluno passar de ano (Ferreira; Dieckmann; 2015, p. 92).

O que torna o problema ainda mais grave é que, embora a prática do capacitismo seja crime, conforme o artigo 88 da LBI: “Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência: Pena - reclusão, de 1 a 3 anos e multa”, ele ocorre na maioria das vezes de forma sutil e velada. O preconceito já está tão entranhado no senso comum que, para uma boa parcela da população, é tão naturalizado que sequer é questionado.

Muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente, aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não serem percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável. A recorrência dessas experiências é frequente, em variados graus, na vida de diferentes pessoas com deficiência. (Vendramin; 2019, p.18).

No espaço escolar, a solução para eliminação do capacitismo perpassa pela qualificação e formação dos educadores, pela remoção de barreiras arquitetônicas, pela oportunização igualitária de acesso ao currículo para todos os estudantes, pela utilização de estratégias metodológicas diferenciadas e pela valorização da diversidade. Neste sentido, devemos pensar a educação inclusiva como uma política de direitos, onde se garanta, de fato, o acesso e a permanência de todos e, principalmente, dentro de um espaço de solidariedade e respeito às diferenças. Conforme enfatizado por Plesch (2020, p.67), “a escola, enquanto espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica, constitui-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades”.

#### ○ 3.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

O termo “Desenho Universal” refere-se a um movimento em arquitetura e desenvolvimento de produtos que objetiva tornar os ambientes e situações do dia a

dia mais acessíveis às pessoas com deficiência. Essas adaptações beneficiam toda a sociedade.

Na década de 1990, esse conceito foi estendido para a educação, surgindo como uma resposta às demandas e necessidades diante da crescente heterogeneidade da sala de aula. Um grupo de professores da Universidade de Harvard empenhou-se nas pesquisas da Neurociência sobre o processo de aprendizagem e como atender a tamanha diversidade de estudantes em uma mesma classe, proporcionando excelência na aprendizagem para todos, dentro de suas especificidades. “Ao contrário de se pensar nas práticas usuais de adaptação curricular, ou em alguma atividade específica para determinados estudantes público-alvo da Educação Especial, planejam-se formas diferenciadas e variadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes” (Alves; Ribeiro; Simões, 2013)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores do Center for Applied Special Technology (EUA), liderados por David Rose e Anne Meyer. O objetivo principal do DUA é tornar o currículo acessível a todos, eliminando e/ou reduzindo as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e, principalmente, numa perspectiva que respeite a individualidade dos educandos e valorize todas as formas de aprendizagem.

Segundo Heredero (2023):

O Design Universal para a Aprendizagem (UDL) foi concebido como uma forma de reorganização curricular, especificamente chamada de diferenciação, com o objetivo de eliminar barreiras à aprendizagem para todos os alunos. Foi criado com uma perspectiva inclusiva onde todos, inclusive as pessoas com deficiência, possam desenvolver plenamente suas competências e habilidades a partir de três princípios: propor mudanças na forma de motivar e envolver os alunos; apresentar os conteúdos e atividades de forma diferenciada e organizar a avaliação dos alunos de diversas formas que permitam, de acordo com sua inteligência, poder apresentar o que aprenderam de forma mais clara para eles. (p. 16)

Cabe ressaltar que os princípios do DUA não buscam atender somente aos estudantes com deficiência, mas sim a todas as pessoas. “O DUA uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e diferenciadas maneiras de aprender” (Zerbato, 2018, p.53)

Todos têm direito à educação de qualidade, garantido por força de lei. Entretanto, há diversos estilos e formas de aprender. O professor deve procurar

proporcionar diferentes estímulos que sejam alavancadores para que os estudantes alcancem o máximo de suas potencialidades. Os pesquisadores do CAST apresentaram algumas diretrizes que estimulam o cérebro humano e, conseqüentemente, facilitam a aprendizagem: a afetividade (princípio do engajamento), reconhecimento (princípio da representação) e estratégia (princípio da ação e expressão). Esses princípios buscam motivar os estudantes, aumentar o interesse, conscientizá-los quanto à importância de seu processo de aprendizagem, interagir com seus pares e estabelecer metas.

Há alguns princípios para que o DUA seja colocado em prática. Esses princípios se fundamentam em pesquisas científicas a respeito da aprendizagem que se baseiam em sete aspectos:

1. A aprendizagem está relacionada com os aspectos emocionais e biológicos dos indivíduos;
2. É preciso que os alunos tenham experiências significativas;
3. As emoções têm uma importância fundamental;
4. O conhecimento deve ser utilizado não só na sala de aula, mas em outros lugares, ambientes;
5. A aprendizagem precisa fazer sentido, ter ligação com quem aprende;
6. Dar importância a individualidade dos alunos, cada um tem um ritmo diferente para aprender;
7. A aprendizagem se aprimora com desafios e se inibe com ameaças (Nelson, 2014 *apud* Zerbato, 2018)

O DUA compactua perfeitamente com as diretrizes da educação inclusiva, pois preza por um currículo que atenda a todos os estudantes. A preocupação com a diversidade da sala de aula já deve existir desde o planejamento pedagógico. O professor deve atentar-se para dirimir as barreiras que impedem o acesso ao currículo. Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA tem como fundamentos:

- I- Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas.
- II- Proporcionar múltiplos meios de representação: apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso.
- III- Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: permitir formas alternativas de expressão e demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos. (Nunes & Madureira, 2015, p. 11).

Embora o DUA não tenha surgido para atender apenas às necessidades dos estudantes com deficiência, ele tem sido um significativo contribuidor para a inclusão escolar. Para que a aprendizagem alcance sua efetividade, é importante que o professor se atente às metodologias de ensino que vai utilizar, ao seu planejamento e adote mudanças no processo avaliativo. É importante ainda que ele conheça o

estudante, compreenda as dificuldades que ele enfrenta para aprender e permanecer no contexto da sua escolarização, para que possa saná-las a partir da utilização das diretrizes do DUA.

O fato de um estudante estar num ambiente regular de ensino não significa que os estímulos daquela aula estejam proporcionando a ele a apropriação do conhecimento. Logo, o princípio do DUA sugere estratégias pedagógicas que intentam dar acesso ao conhecimento científico da forma mais acessível a todos os alunos, sejam eles pessoas com ou sem deficiência, viabilizando a flexibilização curricular ao longo do processo educacional. (Tavares, Hummel, Ferreira; 2022, p.19)

O principal objetivo do DUA é reduzir as barreiras da aprendizagem, tornando o currículo acessível a todos, a pessoas com e sem deficiência. Essa perspectiva vai ao encontro da afirmação de Zerbato (2018) quanto à necessidade de se criar uma “cultura inclusiva e colaborativa”, em que toda a comunidade escolar esteja, de fato, envolvida neste processo. Cabe destacar, ainda, que o DUA procura abranger e atender à maior variabilidade humana possível; com isso, utiliza diferentes recursos, estratégias e métodos, demonstrando um cuidado intencional com o outro.

A ética do cuidado<sup>1</sup> que se deve demonstrar nessa relação com a pessoa com deficiência não é uma relação de subalternidade nem de subserviência; mas, sim, de respeito mútuo e de promoção da autonomia. Esses princípios devem nortear toda a prática docente desde o planejamento inicial, pois o DUA pode favorecer a promoção de valorização das capacidades humanas.

O cuidado revelou-se uma categoria interseccional central para que sujeitos, que experienciam a deficiência ou a exclusão por distintos marcadores sociais das diferenças, possam ascender aos direitos humanos. Acredita-se que o DUA seja um bom ponto de partida para minimizar as vulnerabilidades situacionais experimentadas por diferentes estudantes ao possibilitar a eliminação de barreiras e a implementação de facilitadores desde os planejamentos iniciais dos cursos, disciplinas, projetos de ensino, pesquisa ou extensão. (Bock, Gesser, 2020; p.17)

São três princípios apresentados como fundamentais para a elaboração curricular, de acordo com DUA: o engajamento, a representação e ação e expressão:

- Engajamento: fornecimento de opções para recrutar interesse, para manter o esforço e a persistência, assim como opções para a autorregulação, de forma que o estudante avalie e acompanhe seu aprendizado;

---

<sup>1</sup> A ética do cuidado é a visão de que devemos ter um caráter cuidadoso, o que inclui ajudar os outros quando estão em necessidade e evitar prejudicá-los.

- Representação: fornecimento de opções de percepção, opções de linguagem, expressões matemáticas e símbolos, promovendo opções para compreensão;
- Ação e Expressão: fornecimento de opções para a ação física, alternativas para comunicação e expressão, opções para funções executivas (CAST, 2018, *apud* Kittel et al. 2022, p. 54).

O objetivo principal do DUA é eliminar as barreiras e oferecer o máximo de condições à aprendizagem humana, por meio de abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas, alcançando todos os educandos.

Muito mais que igualdade ou equidade, o DUA pressupõe justiça. A partir destas questões, deste reconhecimento das diferenças naturais do ser, consegue-se planejar sem protagonizar “o diferente”, seguindo padrões e destacando dificuldades. Planejar para todos, porque aprender é para TODOS. Pressupõe, criar condições para construir um currículo que, de fato, contemple a diversidade existente no ambiente escolar. (Ray Oliveira, 2022, p.61)

**Quadro 3:** Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem 2.2

Projetar vários meios de Engajamento	Projetar vários meios de Representação	Projetar vários meios de Ação e Expressão
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Interesses e identidades acolhedoras</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otimizar a escolha e a autonomia;</li> <li>- Otimize a relevância, o valor e a autenticidade;</li> <li>- Cultive a alegria e a brincadeira;</li> <li>- Abordar preconceitos, ameaças e distrações.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Percepção</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidades de suporte para personalizar a exibição de informações;</li> <li>- Suporta múltiplas formas de perceber informações;</li> <li>- Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de formas autênticas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Interação</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varie e respeite os métodos de resposta, navegação e movimento;</li> <li>- Otimizar o acesso a materiais acessíveis e a tecnologias e ferramentas de assistência e acessibilidade.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Esforço Sustentável e Persistência</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos;</li> <li>- Otimizar o desafio e o suporte;</li> <li>- Promover a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Linguagem e Símbolos</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem;</li> <li>- Suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos;</li> <li>- Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Expressão e Comunicação</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Use várias mídias para comunicação;</li> <li>- Use várias ferramentas para construção, composição e criatividade;</li> <li>- Desenvolva fluência com suporte graduado para prática e desempenho;</li> </ul> </li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a pertença e a comunidade;</li> <li>- Ofereça feedback orientado para a ação.</li> </ul>	<p>dialetos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos;</li> <li>- Ilustrar através de múltiplas mídias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Capacidade emocional</u></b></li> <li>- Reconhecer expectativas, crenças e motivações;</li> <li>- Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros;</li> <li>- Promover a reflexão individual e coletiva;</li> <li>- Cultive a empatia e as práticas restaurativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Construindo Conhecimento</u></b></li> <li>- Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado;</li> <li>- Destacar e explorar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos;</li> <li>- Cultivar múltiplas formas de conhecer e dar sentido;</li> <li>- Maximizar transferência e generalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Opções de design para Desenvolvimento de Estratégia</u></b></li> <li>- Estabeleça metas significativas;</li> <li>- Antecipe e planeje os desafios;</li> <li>- Organizar informações e recursos;</li> <li>- Melhorar a capacidade de monitorização do progresso;</li> <li>- Desafiar práticas de exclusão.</li> </ul>

Fonte: CAST (2018)

## ● 4 METODOLOGIA

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se do estudo de caso. “A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014). Em vez de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações, interpretações e, sobretudo, objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano.

O estudo de caso, com a abordagem exploratória, foi utilizado para levantamento da situação do problema investigado, aprofundando a fundamentação teórica prévia e promovendo o esclarecimento das contribuições. Neste estudo também foram utilizados a legislação nacional, livros e sites especializados.

O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (Eisenhardt, 1989; Yin, 2009).

Por estes meios, procurei ampliar o entendimento sobre como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) pode ser uma estratégia favorável ao acesso ao conhecimento do estudante autista no Ensino Médio, a fim de obter maior compreensão e resultados em torno do problema principal que orienta este estudo.

Para a composição do grupo de pesquisa, utilizei a técnica “bola de neve”, com a indicação de professores atuantes em turmas de Ensino Médio onde havia estudantes autistas matriculados. A formação do grupo participante se deu por conveniência intencional. Foram sujeitos da pesquisa cinco professores de Língua Portuguesa de classes regulares.

A amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes. (Vinuto, 2014, p.5)

Para a realização deste estudo, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas e a

realização de uma entrevista semiestruturada, seguindo o que afirmam Marcone e Lakatos (2022) sobre a importância da escolha dos instrumentos para a realização da pesquisa, dizendo que esses devem estar em consonância com as demais características da pesquisa.

Na etapa de delineamento foi realizada a definição do tema: “O estudante autista do Ensino Médio e o acesso ao conhecimento: desafios e possibilidades para planejar com o Desenho Universal para a Aprendizagem”. Nesta fase, também foram definidos os objetivos que se pretendia alcançar (os quais já estão explícitos na seção própria para tal). Paralelamente, foi realizado o levantamento bibliográfico.

#### ○ 4.1 PREPARAÇÃO E COLETA DOS DADOS

Este estudo foi desenvolvido em etapas. Inicialmente, dediquei-me à realização de uma pesquisa bibliográfica de artigos e dissertações disponíveis no portal de periódicos da Capes e à revisão sistemática dos achados realizados. Foram utilizados os descritores: “autismo” AND “ensino médio” AND “desenho universal para a aprendizagem”, com recorte entre os anos de 2018 e 2023. A escolha do período justifica-se pela necessidade de acessar as mais recentes produções brasileiras sobre a temática estudada.

Partindo dessa premissa e da delimitação dos descritores, realizou-se uma revisão sistemática, utilizando-se como critérios de inclusão: (1) conter, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave, os termos autismo e/ou TEA, desenho universal para a aprendizagem e ensino médio; (2) ser revisado por pares; e (3) tratar-se de publicações da área da educação no período de 2018 a 2023. Os critérios de exclusão foram: (1) não ser publicação da área da educação; e (2) não contemplar as temáticas autismo, desenho universal para a aprendizagem e ensino médio. Essa etapa inicial foi desenvolvida com o intuito de conhecer como as produções acadêmicas e os artigos científicos têm estruturado o acesso ao conhecimento de estudantes autistas do ensino médio.

Na etapa seguinte, utilizando a técnica de amostragem “bola de neve”, o contato-convite aos participantes aconteceu a partir de uma carta enviada por e-mail,

com o objetivo de que os mesmos pudessem demonstrar interesse em participar da pesquisa e indicar seus pares que se enquadrassem no perfil dos entrevistados proposto neste estudo.

A amostragem de bola de neve é um método que não se utiliza de um sistema de referências, mas sim de uma rede de amizades dos membros existentes na amostra. Este tipo de método baseado na indicação de um indivíduo é também conhecido como método de cadeia de referências. O processo começa de um certo número de sementes, pessoas selecionadas de alguma forma pelo pesquisador e que fazem parte da população-alvo. Essas pessoas, por sua vez, são incumbidas de indicar a partir de seus contatos outros indivíduos para a amostra. Segue-se assim, sucessivamente, até que se alcance o tamanho amostral desejado. (Dewes, 2013, p.8)

Após identificar os indivíduos que foram as sementes da amostra, ou seja, aqueles que deram origem a todos os indivíduos amostrados, iniciou-se o processo da “bola de neve”. A partir das primeiras indicações, a pesquisadora deu seguimento ao processo de recrutamento por meio das cartas-convite enviadas por e-mail (Apêndice C).

A onda um é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da onda zero que fazem parte da população-alvo [...] a onda dois é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da onda um [...] o processo segue até que o tamanho desejado da amostra seja alcançado ou então que uma nova onda não produza um determinado número de contatos novos. (Dewes, 2013, p. 12)

Após o contato inicial e a orientação dos entrevistados, eles tiveram a oportunidade de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Posterior ao aceite do professor participante, a pesquisa teve início com a realização de entrevista virtual semiestruturada (via formulário Google), objetivando a caracterização dos participantes, maior aprofundamento no tema e riqueza de detalhes. Na entrevista semiestruturada, houve a combinação de perguntas abertas e fechadas, pelas quais o informante teve a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema proposto. O objetivo desse contato inicial foi identificar quais eram as barreiras que impedem e/ou atrapalham a aprendizagem dos estudantes autistas nas aulas de Língua Portuguesa.

Das cinco entrevistas, quatro aconteceram de forma online e assíncrona, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Apenas uma das professoras pôde efetuar o contato online, porém síncrono. O recurso utilizado para as entrevistas foi o

aplicativo WhatsApp®, por meio de trocas de mensagens de áudio e texto. O referido aplicativo foi escolhido por ser de baixo custo, otimizar o tempo e ser de fácil acesso, uma vez que todos os envolvidos dispunham da ferramenta em seus aparelhos celulares.

Em seguida, foi proposta a criação de um diário virtual. A técnica foi adotada porque permitiu registrar todas as descobertas das atividades desenvolvidas e refletir sobre elas, o que também permitiu o surgimento de questionamento reconstrutivo em diferentes momentos da investigação.

O diário de bordo pode ser compreendido como um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. O diário de bordo é um recurso em que se distinguem as problemáticas e, com elas, a concepção do processo que vem ocorrendo, além da realidade do envolvido. A problemática pode ser uma circunstância, uma ocasião, uma situação problema ou um planejamento. À medida que os problemas vão sendo averiguados, eles se tornam mais compreensivos e delimitados. ” (Porlán e Martín, 1997).

Essa etapa de acompanhamento contínuo foi extremamente dinâmica e proveitosa para conhecer o trabalho realizado pelos docentes envolvidos. Quatro participantes demonstraram se sentir bastante à vontade para compartilhar com a pesquisadora suas estratégias pedagógicas por meio de mensagens de áudio e texto no aplicativo WhatsApp®. Apenas a participante “Plutão” demonstrou pouco envolvimento nesta etapa da pesquisa. A seguir, relatarei os principais tópicos observados e relatados pelos participantes por meio do questionário e dos registros do diário de bordo. É importante destacar que as identidades dos participantes foram preservadas.

A etapa seguinte, conforme planejado no cronograma, contou com a realização de um encontro-formação virtual com o objetivo de debater com os docentes os questionamentos surgidos durante a realização da pesquisa. O encontro aconteceu na plataforma Google Meet e contou com a participação de apenas dois professores, os participantes “Sol” e “Júpiter”. Cabe ressaltar que todos os docentes foram previamente informados sobre a reunião, entretanto, a efetiva participação se deu por apenas 40% dos envolvidos.

## ○ 4.2 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme já citado, a seleção do grupo participante se deu por conveniência intencional, por meio da técnica “Bola de Neve”, na qual o principal critério de inclusão era que fossem professores regentes de Língua Portuguesa, em turmas de Ensino Médio da rede pública de ensino, nas quais houvesse estudantes autistas matriculados. Foram convidados a participar da pesquisa um total de 7 professores, sendo que 5 assinaram o TCLE e concluíram todas as etapas propostas.

**Quadro 04 – Caracterização dos participantes**

Participante	Gênero	Idade	PcD	Formação	Tempo de atuação	Município de residência
Sol	M	42	Não	Mestrado	10 anos	Itaboraí/RJ
Lua	F	50	Não	Especialização	17 anos	Rio de Janeiro/RJ
Marte	F	57	Não	Mestrado	30 anos	Casimiro de Abreu/RJ
Júpiter	F	40	Não	Especialização	13 anos	Rio das Ostras/RJ
Plutão	F	43	Não	Especialização	17 anos	Casimiro de Abreu/RJ

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Conforme é possível observar no Quadro 4, o grupo de participantes da pesquisa não se caracteriza como heterogêneo em muitos aspectos. Com relação ao gênero, 80% dos participantes se identificam com o gênero feminino e 20% com o gênero masculino. Nenhum entrevistado se declarou pessoa com deficiência. A faixa etária apresentou variação entre 40 e 57 anos. Todos os professores entrevistados são efetivos na rede pública (estatutários) e possuem tempo de atuação entre 10 e 30 anos de experiência. Quanto à formação acadêmica, todos possuem pós-graduação, sendo 60% em nível de especialização e 40% em nível de mestrado. Devido ao critério de seleção ter utilizado a técnica “bola de neve”, houve grande variação nos locais de

residência dos participantes, com profissionais vivendo na capital, no interior e no litoral do estado do Rio de Janeiro.

**Quadro 05 – Caracterização do local de atuação dos participantes**

Participante	Município de atuação / rede de ensino	Séries de atuação	Caracterização da unidade escolar pelo professor:
Sol	São Gonçalo/RJ (escola da rede estadual)	1ª série E.M. (EJA noturno)	<i>“A nossa escola fica localizada no bairro de Jardim Catarina, São Gonçalo, localidade dominada pelo tráfico de drogas”.</i>
Lua	Rio de Janeiro/RJ (escola-modelo da rede estadual)	1ª e 2ª séries E.M. (curso técnico integral)	<i>“A escola tem 12 turmas. Ela tem dez laboratórios, porque a gente é técnico em telecomunicações. Temos 4 laboratórios dedicados ao projeto de telecomunicações, além de sala maker, laboratório de informática, de biologia, de física e de matemática. Além da biblioteca e sala de recursos. Hoje temos 412 alunos. Nós temos um padrão universitário. O quadro de professores está completo, tanto técnico quanto regular. Sendo que o quadro técnico não é SEEDUC, é do parceiro que banca toda essa estrutura (Claro) para poder o aluno sair técnico em telecomunicações”.</i>
Marte	Macaé/RJ (escola da rede municipal)	1ª a 3ª séries E.M. (regular noturno)	<i>“A escola atende desde o maternal até o Ensino Médio. É uma escola boa, numa comunidade predominantemente evangélica, que se apresentam como conservadores, mas na verdade, não é nada disso. São alunos tranquilos em relação à cidade, não é à toa que todo mundo quer trabalhar lá. A escola fica um pouco isolada do resto do município, fica na Serra da Bicuda, a 50 km do centro de Macaé. É uma escola complicada por ser tão grande, são segmentos que nem se comunicam. Agora estamos nos comunicando por conta da greve, mas em outros momentos não ocorreu, a escola tem uma espécie de ‘racha’”.</i>
Júpiter	Rio das Ostras/RJ (escola da rede estadual)	1ª série E.M. (regular diurno)	<i>“É uma boa escola, trabalho nela há vários anos. Fica no centro de Rio das Ostras e atende alunos de todos os bairros da cidade. É uma escola pequena estruturalmente, por isso as turmas estão lotadas”.</i>
Plutão	Casimiro de Abreu/RJ (escola da rede estadual)	1ª a 3ª séries E.M. (regular diurno)	<i>“Sou gestora numa escola municipal de ensino fundamental e dou aula nesta escola estadual para os alunos do ensino médio. É uma escola pequena, com poucos alunos, de cidade do interior, poucos funcionários e muitos desafios”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Uma das principais regras estabelecidas pela LDB é a organização do sistema educacional brasileiro em regime de colaboração – ou seja, de corresponsabilidade



entre todos os entes federativos (União, estados, municípios e Distrito Federal), conforme definido no artigo 205 da Constituição Federal. No caso do ensino médio, a responsabilidade essencial é dos estados. Entretanto, essa definição não significa que os demais entes federados se isentarão de qualquer responsabilidade em níveis que não os prioritário por lei, já que a LDB prevê o trabalho em regime de cooperação. Um exemplo dessa parceria é perceptível a partir da observação do Quadro 5, pois, dos cinco participantes da pesquisa, quatro atuam na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e apenas a participante “Marte” atua na rede municipal de Macaé. Por tratar-se de uma localidade isolada e distante do centro urbano, não há unidade escolar estadual e, por isso, a rede municipal oferece toda a educação básica à comunidade.

Embora 80% das escolas aqui representadas façam parte da mesma rede de ensino (estadual do RJ), a realidade estrutural e a defasagem do número de professores e funcionários de apoio apresentam significativas diferenças. As escolas dos participantes “Sol”, “Júpiter” e “Plutão” apresentam precariedade nos dois aspectos citados (quadro de professores incompleto e infraestrutura do prédio com inúmeros problemas). Somente a unidade de atuação da participante “Marte” apresenta corpo docente completo e estrutura física satisfatória, contando, para tal, com a parceria de uma empresa privada, que oferece todos os professores da parte técnica em Telecomunicações.

#### ○ 4.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores de Língua Portuguesa de turmas de Ensino Médio atuantes em escolas públicas da região sudeste do Brasil, utilizando a abordagem de estudo de caso, a qual foi desenvolvida através da técnica “bola de neve” (utilizando meios virtuais), com a discussão da eliminação de barreiras que atrapalham a aprendizagem de estudantes autistas e a importância da temática do DUA. Os professores foram convidados a integrar o estudo de caso. Após a concordância, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

Por ser um mestrado profissional, um dos termos e essência do PROFEI é a capacitação dos docentes atuantes no setor público e o retorno qualificado dos

mesmos para a Educação Básica, a fim de estudar com profundidade em suas pesquisas, as demandas existentes dentro do contexto escolar da realidade social em que estão inseridos. Partindo dessa premissa, afirma-se que a pesquisadora é professora efetiva na Rede de Ensino Estadual do Rio de Janeiro, Professora Coordenadora do NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado), no município de Macaé/RJ e professora regente na Rede Municipal de Silva Jardim/RJ. A pesquisa contou com docentes participantes de ambas as redes, porém não houve conflito de interesses, pois a mestranda estava se colocando na posição de pesquisadora.

Essa pesquisa se baseou nas diretrizes da Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa com humanos no âmbito das Ciências Humanas. Os dados da pesquisa, após serem coletados e registrados, ficarão salvos no Google Forms, onde permanecerão armazenados durante cinco anos. Após o término desse tempo, serão excluídos. É importante salientar que tais dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Nos apêndices deste estudo, constam os formulários normativos que serviram como autorização para a mesma. No apêndice A, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa obteve autorização do Conselho de Ética por meio do parecer 6.770.577.

#### ○ 4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados, foi efetuada a análise de conteúdo categorial, por unidades temáticas. Esse tipo de análise consiste em desmembrar o texto em unidades menores, agrupando-as por categorias. Esta é uma técnica de pesquisa científica que busca descrever, quantificar ou interpretar fenômenos a partir de conteúdos verbais, visuais ou escritos.

“[...] classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum que existe entre eles.” (BARDIN, 2016, p.

Neste estudo, a análise temática foi aplicada a partir dos dados obtidos nas entrevistas e no encontro-formação, envolvendo a leitura dos elementos para encontrar padrões de significado e temas.

**Quadro 06 – Formação docente para a educação inclusiva e a compreensão de deficiência**

Participante	Conhece a Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana)?	Possui formação na área de Ed. Especial?	Atende a estudantes autistas?	O que conhece/sabe sobre autismo?
Sol	<i>“Já ouvi falar, mas desconheço o teor”.</i>	Não	<i>“Não tenho certeza, pois a mãe nunca levou laudo para a escola; ela apenas diz que o filho é autista”.</i>	<i>“Autismo é uma condição neurológica que se caracteriza, muita das vezes, pela dificuldade na comunicação e na interação social. Entre outras questões, há também a questão do desenvolvimento desigual: o indivíduo com autismo pode ter habilidades avançadas em certas áreas e apresentar atrasos em outras”.</i>
Lua	Sim	<i>“Não, mas pretendo cursar”.</i>	Sim	<i>“O insuficiente para a experiência que tenho, todos os anos no convívio com esse grupo. Não tive formação sobre como lidar com crianças autistas. O que sei é por puro convívio”.</i>
Marte	Sim	Não	Sim	<i>“Os tipos de transtornos”.</i>
Júpiter	Não	Não	Sim	<i>“Tenho alunos autistas”.</i>
Plutão	Sim	<i>“Não, mas pretendo cursar”.</i>	Sim	*Participante não respondeu

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Através do Quadro 6, podemos observar uma amostra da realidade educacional em nosso país: a concepção de deficiência que se encontra materializada em algumas políticas e normativas educacionais sobre a inclusão e no inconsciente dos educadores. É notório como o modelo médico de concepção da deficiência ainda é um regulador das práticas pedagógicas no espaço escolar. Podemos perceber essa

afirmativa diante de algumas falas dos participantes da pesquisa, nas quais, apesar de serem perceptíveis as necessidades e defasagens dos estudantes, a exigência do laudo como critério primordial para elaboração de estratégias de ensino diferenciadas tem, na verdade, produzido exclusão dos alunos PcD.

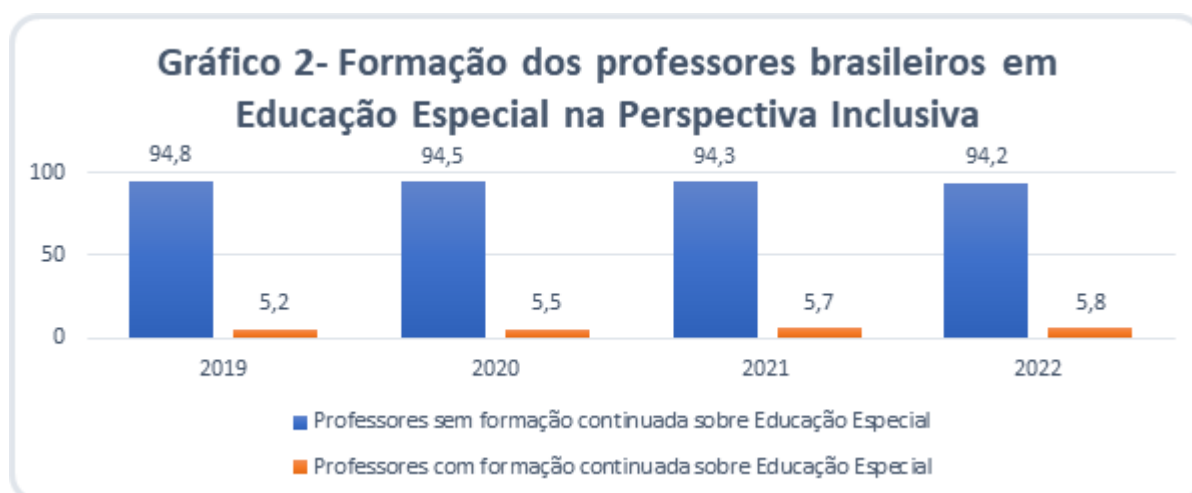
A intensa proliferação de ênfases discursivas voltadas à atribuição de nomenclaturas que sirvam para identificar e classificar as particularidades dos sujeitos escolares é uma questão a qual vem assumindo proporções consideráveis nos últimos anos. A demasiada invasão de discursos próprios das áreas clínicas na escola, como condição para definir o público-alvo das ações inclusivas, tem surtido efeitos nem sempre tão positivos para o campo educacional. [...] Vista por outro ângulo, a recorrência excessiva ao campo desses saberes tem produzido na escola, uma considerável proliferação de diagnósticos buscando justificar todos os desvios apresentados pelos indivíduos escolares. Como produto dessa ação, temos a circulação dos famosos laudos médicos, conhecidos como documentos que descrevem as anormalidades, materializando, perante as condutas individuais, a identificação de um eu patológico que contribui fortemente para a consolidação das estratégias de normalização da vida. (Santos, Lockman, Klein; 2023; p. 6-7)

Outro ponto que chama bastante a atenção no Quadro 6 é que, apesar de todos os participantes lecionarem em escolas públicas há pelo menos uma década e já terem tido contato com inúmeros estudantes PcD, 100% dos entrevistados na pesquisa não possuem nenhuma formação voltada à educação inclusiva. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), divulgados em 2022, 94% dos professores brasileiros não têm formação continuada sobre Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Tratando-se do Rio de Janeiro (estado de atuação de todos os participantes da pesquisa), os dados do MEC são ainda mais alarmantes: apenas 3,4% dos 161.000 professores já participaram de alguma formação continuada envolvendo a temática.

Este descompasso entre a realidade da escola e a formação do professor está atrelado à baixa iniciativa das redes de ensino da educação básica em promover capacitações visando aprimoramento dos docentes; bem como à rasa formação em educação inclusiva que os professores recebem nos cursos de graduação. Uma das poucas disciplinas relacionadas à educação inclusiva que são ofertadas de maneira obrigatória em todos os cursos de licenciatura é o ensino da Língua Brasileira de

Sinais (Libras). Ainda assim, costuma ser ofertada de maneira superficial, em apenas um semestre letivo.

**Imagem 2 - Gráfico 2- Formação de professores brasileiros em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**



Fonte: elaborado pela autora com base nos Indicadores Educacionais - MEC/Inep - Diversa

Descrição da imagem: gráfico de barras intitulado "Gráfico 2 - Formação dos professores brasileiros em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva." O gráfico mostra a formação continuada dos professores sobre Educação Especial no Brasil entre 2019 e 2022. Existem duas categorias de dados: Professores sem formação continuada sobre Educação Especial (representados por barras azuis): 2019: 94,8%, 2020: 94,5%, 2021: 94,3%, 2022: 94,2%. Professores com formação continuada sobre Educação Especial (representados por barras laranjas): 2019: 5,2%, 2020: 5,5%, 2021: 5,7%, 2022: 5,8%. O gráfico ilustra uma leve diminuição no número de professores sem formação continuada e um pequeno aumento daqueles que receberam formação, mostrando uma tendência de crescimento na capacitação dos professores em Educação Especial ao longo dos anos. Fim da descrição.

Com a presença cada vez maior dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, convivendo com a diversidade do ambiente escolar, a qualificação de professores da educação básica é fundamental para garantir inclusão e qualidade na aprendizagem. Mas a realidade da formação docente no Brasil parece ainda não acompanhar o ritmo desses avanços. Até o ano passado, dos 2.315.616 professores regentes que atuam no país, 94,2% (2.181.255) não tinham formação continuada em educação especial, segundo

o Painei de Indicadores da Educação Especial. Mesmo dentre aqueles que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, portanto, atuam exclusivamente com pessoas com deficiêcia, menos da metade — 44,3% ou 22.752 de 51.360 docentes — têm formação continuada em educação especial. (DIVERSA, 2023)

O professor, quando conta com uma base sólida de formação, sabe melhor utilizar metodologias e estratégias de ensino diferenciadas. É primordial ressaltar que a formação continuada possibilita ao docente a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão favorecem a mudança de paradigmas já construídos. Desde 1994, a Declaração de Salamanca afirma que o educando tem o direito de aprender e ter, em sala de aula, um professor capacitado com a formação adequada para lidar com as diversidades:

Criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com, necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (Declaração de Salamanca; 1994.p.7)

Um ponto fundamental é que a Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, no Art. 28, expõe o dever do poder público de ofertar um sistema educacional inclusivo, considerando todos os fatores necessários para a concretização desse sistema com a oferta de programas de formação inicial e continuada.

Percebe-se que, de forma geral, os professores entrevistados relataram sentir-se despreparados para atender aos educandos com deficiêcia e consideram que essas limitações estão centradas na falta de formação continuada específica e na carêcia de suporte técnico e de profissionais de apoio à inclusão escolar, como mediadores de aprendizagem, cuidadores, psicólogos, etc. Percebe-se também que 100% dos entrevistados consideram sua formação inicial como defasada e reconhecem a necessidade da formação continuada para que possam aprimorar suas

práticas pedagógicas. Esse despreparo dos professores configura-se como um significativo obstáculo à educação inclusiva. Seguindo os princípios da Declaração de Salamanca (1994): “40. A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas”.

Acredito que é fundamental discutir o domínio do currículo para entender como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para o acesso ao conhecimento de estudantes autistas. O DUA oferece uma abordagem flexível e inclusiva que possibilita a adequação do currículo às diversas formas de aprendizagem, proporcionando maior equidade no ensino. No entanto, continuamos a seguir formações pautadas predominantemente no modelo biomédico, que focam em classificar e entender a deficiência, mas não o estudante como indivíduo com necessidades pedagógicas específicas. Isso resulta em uma lacuna na formação de educadores, que acaba por não explorar especificamente as adaptações permitidas nas práticas docentes para atender de maneira inclusiva os estudantes autistas. O foco no diagnóstico médico, em vez da compreensão das singularidades e potencialidades de cada aluno, limita a efetividade de abordagens inclusivas.

#### ■ 4.4.1 Caracterização dos estudantes autistas

Nesta seção são apresentadas as observações dos docentes participantes do estudo acerca das características dos estudantes autistas de suas classes e das dificuldades para desenvolver uma prática pedagógica que acolha a diversidade.

**Quadro 07** – Caracterização dos estudantes autistas atendidos pelos professores participantes da pesquisa

<u>Participante</u>	<u>Nível de suporte do estudante autista:</u>	<u>Recebe apoio profissional (mediador ou cuidador)?</u>	<u>Observações sobre o estudante autista:</u>
Sol	“Não sei”	Não	<i>“Em uma das minhas turmas de 1ª série existe um aluno com suspeita de autismo. Não temos laudo, é a mãe dele quem diz que ele tem autismo. É um aluno muito educado, pouco comunicativo e tem muita dificuldade</i>

			<i>para compreender os conceitos. Apesar de ter os seus 18 anos, só vai à escola acompanhado pela mãe, que fica todos os dias no pátio, aguardando a aula terminar”.</i>
Lua	Nível 1	Não	<i>“Por ter vários alunos autistas e por terem comportamentos distintos, só estamos tendo um pouco de dificuldades com 2 alunos. Um, da 1ª série, por não querer ficar em um colégio integral e o outro por ter sido minimamente alfabetizado, somente no 9º ano. Ele tem limitação, as atividades e provas são adaptadas. Inclusive, ele me telefona aos domingos e eu atendo, sento com ele para fazer as atividades. Outros professores também fazem isso. Ele está conseguindo suas médias por mérito, sem que ninguém floreie nada e isso é muito bacana! Ele é muito carinhoso, amoroso, verbalizado; porém afirmo: trabalhar em telecomunicações, subir em postes, instalar telefones, amanhã estar inserido numa empresa, não acredito. Creio que faça outra atividade para seguir a vida. Os demais conseguem acompanhar bem o ritmo do ensino técnico. Cada um com bom desempenho em sua área de conhecimento, a qual tem maior habilidade”.</i>
Marte	“Não sei”	Não	<i>“Um deles não vai mais à escola, se recusa, desde o 1º mês do 1º ano. Ele hoje se encontra no 2º ano. Enviamos material didático para a casa dele. A outra aluna que é um caso complexo, não tem autismo somente. Ela, medicada, é uma menina dócil. Ela tomava medicamentos que funcionavam; mas de repente ela passou por umas coisas que não conseguia mais olhar para a gente. Ela ficava com a cabeça virada, revirando o olho. Ela tem 18 anos, não lê nem escreve, reconhece uma letrinha ou outra, não acompanha, só ia à escola para socializar, era frequentadora e ia sempre. Um dia desses ela surtou e ficou agressiva. A situação é muito complicada e eu reivindiquei a não presença dela. Com isso, o diretor a proibiu de entrar na escola porque ela se tornou um risco para todo mundo, um caso de saúde pública. Ela ainda está matriculada, mas ninguém dá conta dela”.</i>
Júpiter	“Não sei”	Não	<i>“Na 1ª série, tenho alunos autistas com dificuldade de aprendizagem, mas também tenho alunos que acompanham a turma”.</i>
Plutão	Nível 1	Não	<i>“São bastante esforçados, mas as vezes dispersos e algumas vezes um pouco agressivos. Eles estão na 1ª série do Ensino Médio”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) assegura que todos são iguais perante a lei, sendo este direito inviolável. Já o artigo 6º garante, como direito social,



o acesso à educação. Dessa forma, todos os cidadãos têm assegurado o ensino de forma igualitária. A LBI (lei nº 13.146), promulgada em 2015, reafirma este direito às pessoas com deficiência, ao assegurar e promover, em condições de igualdade e sem discriminação, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015). Entretanto, ao analisarmos a situação da maioria das escolas públicas brasileiras, é notório como a realidade encontra-se aquém das expectativas e das garantias asseguradas em lei.

O desprezo em relação a abrangência didática é comprovado nas escolas brasileiras que, em sua maioria, não possui em o aporte necessário para recepcionar os alunos com deficiência, uma vez que suas infraestruturas são inadequadas, seus docentes são despreparados e os materiais de ensino não são adaptados segundo as necessidades individuais. Sendo assim, os alunos que estão matriculados no ensino regular e necessitam de atendimento especial, majoritariamente, estão sem o receber, causando a denominada “inclusão-excludente” para se referir à lógica perversa mascarada nas políticas de generalização da Educação Básica. (Freitas; 2002).

Analisando o Quadro 7, ele nos traz à reflexão sobre as dificuldades da escola e dos educadores para lidarem com o aluno “fora do padrão”. Essas situações refletem preconceito e negação de direitos das pessoas com deficiência; portanto, representam atitudes que constituem o capacitismo. Conforme estudos de Marchesan e Carpenedo (2021, p. 50), o capacitismo “é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não (...) o imaginário traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência.” A mentalidade capacitista, ainda tão presente na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar, faz com que o estudante com deficiência seja visto como alguém fadado ao fracasso, rotulado como incapaz e/ou limitado.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que rompe com o esquema de trabalho prático que aprenderam e aplicam em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Logo, a presença de um aluno com necessidades especiais, não é vista como algo positivo, mas sim como um empecilho ao curso normal da sala, sendo necessário, portanto, mudanças também nas representações e concepções dos docentes. (Marchi; 2020)

Quando uma escola não acolhe as diferenças existentes em sua comunidade, não valoriza os princípios norteadores da inclusão, passa-se a acreditar que o estudante com deficiência é quem precisa adaptar-se ao ambiente, ao invés de a escola mudar suas práticas para incluir toda a diversidade.

O Quadro 7 nos traz alguns aspectos relevantes para reflexão: diante do exposto pelo participante “Sol”, ao mencionar que a mãe de seu aluno autista permanece no pátio da escola durante todo o turno porque o filho não conta com apoio profissional. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) garante uma série de direitos para pessoas com deficiência, incluindo o direito a um cuidador na escola. O inciso XIII do artigo 3º da LBI define o profissional de apoio escolar como a pessoa que realiza atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência. No que diz respeito à definição do cuidador, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código 5162 define como alguém que “cuida a partir dos objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida” (BRASIL, 2008, p. 8).

O cuidador é um profissional fundamental para viabilizar o atendimento às necessidades, os cuidados e apoio às atividades essenciais da vida prática de estudantes com deficiências, legitimando seu ingresso e permanência na escola. Esses profissionais prestam relevantes serviços no processo de aprendizagem de estudantes numa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino que seja acessível a todos. (Matos, Simpício, 2002, p.5)

Assim, como na unidade de atuação do participante “Sol”, muitas escolas (e muitos estudantes com deficiência) não estão tendo seu direito garantido pela LBI e pela LDB e não contam com um profissional de apoio escolar/cuidador. A ausência deste profissional é extremamente prejudicial, pois a família acaba responsabilizando-se por este cuidado ou ainda inúmeros educandos não têm podido frequentar o espaço escolar, por necessitarem de alto suporte e não contarem com este apoio.

Nos relatos do Quadro 7, é possível observar que o modelo biomédico ainda é predominante nas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência. Há, entre a maioria dos professores, a concepção de que a desvantagem está no sujeito, sendo a deficiência vista como “anormal”, um déficit que coloca a pessoa com deficiência sempre em posição de inferioridade. E, por ser “inferior”, a expectativa que se tem quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento deste estudante é baixíssima

também. A exclusão é tão evidente ao ponto de que a presença deste passa a ser “descartável” quando apresenta alguma atitude ou comportamento considerado inadequado por seus pares. O Artigo 205 da Constituição Federal garante que “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”; porém, tratando-se de estudantes com deficiência, muitas vezes essa premissa não é considerada.

#### ■ 4.4.2 Barreiras à aprendizagem

Nesta seção, são levantadas questões acerca das barreiras que impedem e/ou atrapalham o acesso ao conhecimento, demonstrando também como este tema se desenvolve no dia a dia da realidade da escola.

**Quadro 08 – Conceituação de barreiras à aprendizagem escolar**

<b>Participante</b>	<b>O que você entende por barreiras no espaço escolar?</b>	<b>Foram identificadas barreiras e/ou dificuldades na participação dos alunos autistas em suas aulas?</b>
Sol	<i>“São os obstáculos que dificultam ou impedem os discentes de aprender, de alcançar uma formação acadêmica. Essas barreiras podem ser de diferentes naturezas: físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, psicológicas, sociais, culturais etc”.</i>	<i>“Não”.</i>
Lua	<i>“Tudo o que não facilita o ensino-aprendizado de um aluno”.</i>	<i>“O direito de ter um mediador acompanhando o autista, para que possa auxiliar o professor. O qual não existe na rede de ensino”.</i>
Marte	<i>“Impedimentos que não permitem o desenvolvimento do aluno e o trabalho e orientação do professor”.</i>	<i>“Destaco como barreiras a não frequência e quando houve presença a interferência medicamentosa, que acabou alienando o aluno”.</i>
Júpiter	*Participante não respondeu	<i>“Falta profissional de apoio. O nível de aprendizagem do aluno não corresponde ao da turma”.</i>

Plutão	<i>“O que atrapalha o pleno desenvolvimento do processo de aprendizagem”.</i>	<i>“Sim, falta de socialização”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

No Quadro 8, onde se buscou descobrir quais conceitos e conhecimentos os entrevistados possuem acerca das barreiras e impedimentos ao processo educacional, ficou perceptível que, além das barreiras arquitetônicas (existentes na maioria das escolas, as quais, porém, podem ser eliminadas com projeto adequado de infraestrutura), existem ainda as barreiras atitudinais. Estas, contudo, “nem sempre são percebidas ou intencionais e estão ligadas a ações e posturas preconceituosas que são expressas através de convenções, explícitas ou mascaradas, por pessoas de grupos sociais que estejam dentro de um padrão culturalmente estabelecido, dominante” (Santos; Santos; Príncipe; Valim; Almeida; 2023).

Neste aspecto, o espaço escolar revela-se um reflexo do pensamento imperante na sociedade, onde algumas condutas e práticas ferem a dignidade dos estudantes com deficiência e são altamente discriminatórias e preconceituosas. “O olhar para esse aluno ainda é muito marcado pela dicotomia preconceituosa ‘normal x anormal’ e por representações negativas que são usadas como parâmetros para diferenciá-los” (Antunes; Glat, 2019, p. 75). Assim, o estudante com deficiência é sempre colocado numa posição de “desvantagem”, comparado aos seus pares.

Nos Quadros 7 e 8, podemos perceber, através da fala de alguns participantes da pesquisa, que o olhar do professor muitas vezes se centra mais nas fragilidades e limitações do estudante com deficiência, ao invés de focar em seus potenciais e habilidades. “A ignorância desconhece a potencialidade do aluno com deficiência, já a inferioridade sustenta-se na ideia de que o aluno não acompanhará os demais, e, por último, a percepção de menos-valia reflete o sentimento de que o aluno não tem capacidade, total ou parcial, para realizar determinadas atividades” (Santos; Santos; Príncipe; Valim; Almeida; 2023).

É notório o fato de que 100% das barreiras à aprendizagem do educando autista, apontadas pelos entrevistados, estavam no “outro”: falta do profissional de apoio escolar, infrequência do estudante, medicamentos, nível de aprendizagem do

aluno, pouca interação com os pares, etc. Nenhum dos professores apontou a sua própria prática pedagógica, a pouca formação que possui em relação à educação especial ou até mesmo o pouco conhecimento que tem a respeito do autismo, como barreiras à aprendizagem, ignorando o fato de que todo o ambiente colabora (ou não) para que a aprendizagem aconteça.

As barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar são inúmeras, assumem características depreciativas e acabam encobrendo o verdadeiro sentido da palavra inclusão. Urge que se faça uma análise reflexiva das barreiras encontradas em nosso íntimo, a fim de que seja possível dirimir atitudes capacitistas. Já passou da hora de trabalhar, enquanto sociedade, novos olhares e perspectivas inclusivas para com esta complexidade, de modo a transpor essas barreiras atitudinais. (Santos; Santos; Príncipe; Valim; Almeida; 2023).

Essa dificuldade do professor em enxergar-se como parte essencial no processo ensino-aprendizagem impede-o de perceber que a inclusão e o respeito à diversidade da sala de aula requerem do docente novas habilidades e mudanças em relação à sua prática profissional. Para atender satisfatoriamente a todos os sujeitos no espaço escolar, é necessário que o professor tenha como direcionamento o desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos, independentemente de suas especificidades.

É preciso que os educadores se mobilizem para aprimorarem sua formação e conhecer as possibilidades e desafios de lidarem com a educação inclusiva. É necessário o conhecimento acerca da deficiência ou transtorno presente em sua sala de aula, pois, a partir desse estudo o educador irá aprender a perceber, juntamente com o aluno, as potencialidades a serem desenvolvidas e não apenas apontar as dificuldades. Portanto, compreendemos que não é um trabalho fácil, requer empenho, dedicação e motivação por parte do educador, tornando-se assim um trabalho eficaz, podendo gerar resultados satisfatórios, tanto para o professor quanto para o aluno, no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem. (Balbino, Silva, Brandão, Sabino, 2019, p.6)

O inciso I do Artigo 206 da Constituição Federal traz princípios essenciais para a educação, sendo o primeiro deles a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Dar condições de igualdade significa oferecer, para pessoas com maior ou menor dificuldade e acessibilidade, meios para a realização e obtenção de direitos e tratamentos que permitam resultados semelhantes, e o professor é uma peça fundamental neste processo.

**Quadro 09 – Sobre o planejamento e organização das aulas**

Participante	Planeja suas aulas?	Prepara o PEI?	Fornece material adaptado?	Quais tipos de adequações realiza?
Sol	<i>“Sim (sozinho)”.</i>	<i>“Sim (sozinho)”.</i>	<i>“Sim”.</i>	<i>“Modificações de conteúdos: simplificações de texto, uso de linguagem mais objetiva; Diferenciação de atividades: várias opções para realização de uma mesma atividade”.</i>
Lua	<i>“Com outros professores de Língua Portuguesa”.</i>	<i>“Sim (sozinho)”.</i>	<i>“Sim”.</i>	<i>“Já no primeiro bimestre, faço uma anamnese, e assim faço um planejamento adaptado para cada aluno. Dentro do conteúdo programático e curricular da minha disciplina, incluindo textos, figuras, música, jogos e arte para contemplar o ensino das línguas portuguesa e espanhola”.</i>
Marte	<i>“Sim (sozinho)”.</i>	<i>“Nunca fiz”.</i>	<i>“Sim”.</i>	<i>“De acordo com as condições cognitivas e de interesse dos alunos”.</i>
Júpiter	<i>“Com outros professores de Língua Portuguesa”.</i>	<i>“Nunca fiz”.</i>	<i>“Sim”.</i>	<i>“Atividades e avaliações adaptadas”.</i>
Plutão	<i>“Sim (sozinho)”.</i>	<i>“Sim (coletivamente)”.</i>	<i>“Sim”.</i>	<i>*Participante não respondeu</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O Quadro 9 continua a abordagem já enfocada no quadro anterior, analisando a prática pedagógica dos professores entrevistados. 100% responderam possuir o hábito de planejar as aulas; entretanto, 60% planejam sozinhos e 40% realizam a tarefa juntamente com seus pares. Em relação à elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado), 40% responderam elaborar o documento sozinhos, 20% fazem coletivamente e 40% dos entrevistados nunca fizeram. O PEI é um documento que busca contar a história do aluno com deficiência, sua trajetória escolar, suas necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades, além de detectar as barreiras que ele enfrenta para seu bem-viver na escola.

As barreiras metodológicas são igualmente prejudiciais e merecem aqui destaque. Tais barreiras podem ser percebidas em diferentes situações na rotina escolar e manifestam-se frequentemente quando um professor ou professora revela o desconhecimento das potencialidades de um aluno com deficiência. Potencialidades estas que deveriam estar evidenciadas no Plano de Ensino Educacional Individualizado, também conhecido como Plano de Ensino Individualizado-PEI (BRASIL, 2020), a depender da rede. Os profissionais responsáveis pelo processo de elaboração do PEI baseiam-se, muitas vezes, apenas no laudo trazido pela família, tal laudo é apresentado à escola e acaba por enclausurar o aluno em suas limitações, não levando em conta suas competências e habilidades. (Santos; Santos; Príncipe; Valim; Almeida; 2023; p.11).

Cabe ressaltar que criar uma sala de aula inclusiva que atenda à diversidade vai muito mais além da elaboração do PEI ou realização de adaptações e/ou adequações curriculares, como 100% dos entrevistados responderam fazer. De acordo com Zerbato e Mendes (2018):

Uma das propostas usuais tem sido a de prover adaptações ou flexibilizações no ensino, aplicadas exclusivamente para esses alunos. Todavia, tais práticas demandam trabalho duplo, tanto no planejamento quanto na execução do ensino. E haveria uma forma melhor de ensinar em classes heterogêneas? [...] As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula. Diversificação de materiais, organização do tempo, modificações no espaço físico da sala de aula, atividades entre grandes ou pequenos grupos, entre e outras estratégias de ensino, tornam a prática pedagógica um desafio diário, pois exigem dos profissionais conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas, assim como mais informações sobre seu aluno e suas reais necessidades.

É importante ressaltar ainda que, diante da diversidade humana representada em cada sala de aula, uma prática pedagógica que contemple as diferentes formas de aprender (tratando-se de pessoas com deficiência ou não), certamente, se mostrará muito mais eficaz do que propostas individualizadas aplicadas exclusivamente aos estudantes com deficiência. “Elaborar um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-lo conforme necessário, é um bom ponto de partida”. (Zerbato, Mendes, 2018).

### ■ 4.4.3 Acessibilidade

Nesta seção, buscou-se a compreensão dos professores participantes acerca dos principais tópicos do estudo: Desenho Universal para a Aprendizagem, Novo Ensino Médio, inclusão escolar e acessibilidade.

**Quadro 10 –** Conceituação de inclusão escolar e acessibilidade

Participante	O que você entende por acessibilidade?	O que você entende por inclusão escolar?
Sol	<i>“É um princípio muito importante para garantir a inclusão e igualdade de direitos para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência”.</i>	<i>“Inclusão escolar é uma prática educacional que tem por objetivo garantir que todos os alunos (independentemente de suas habilidades, necessidades especiais ou características pessoais) tenham acesso a uma educação de qualidade na escola”.</i>
Lua	<i>“Condições e possibilidades de utilização e acesso a espaços, transporte, informação e cultura, de maneira igualitária a todos os cidadãos”.</i>	<i>“O que deveria existir, desde que haja profissionais capacitados para atender esse aluno”.</i>
Marte	<i>“Possibilidade de estar, ser e frequentar sem obstáculos a escola”.</i>	<i>“Socialização, participação e troca”.</i>
Júpiter	*Participante não respondeu	*Participante não respondeu
Plutão	<i>“Acesso irrestrito em todas as esferas que englobam o desenvolvimento”.</i>	<i>“Equidade no acesso à educação respeitando as peculiaridades de cada indivíduo”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

**Quadro 11 –** Novo Ensino Médio e Desenho Universal para a Aprendizagem



Participante	Como avalia o Novo Ensino Médio?	O que entende sobre Desenho Universal para a Aprendizagem?
Sol	*Participante não respondeu	<i>“Não conheço”.</i>
Lua	<i>“Muito boa a proposta, porém, falha na execução por não atender a realidade de muitas escolas públicas. Depende muito das características das comunidades, a carga horária deveria ser maior, enfim, não se adequa a um modelo engessado”.</i>	<i>“Não conheço”.</i>
Marte	<i>“Um erro”.</i>	<i>“O básico”.</i>
Júpiter	<i>“Negativa, pois reduz a quantidade de aulas de Língua Portuguesa”.</i>	<i>“Não conheço”.</i>
Plutão	<i>“Em tese significativa, mas em prática faltam mecanismos de suporte”.</i>	<i>“Seria uma adequação curricular para que a aprendizagem se torne efetiva com representações variadas até que o objetivo seja alcançado? ”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os quadros 10 e 11 procuraram mostrar a forma que os participantes da pesquisa compreendem termos ligados à educação especial, como inclusão escolar e acessibilidade, além do conhecimento que possuem sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (foco deste estudo) e o olhar que têm quanto às propostas do Novo Ensino Médio.

Em relação aos conceitos de acessibilidade e inclusão, a maioria dos participantes enfatizou, durante as entrevistas, apenas a questão da acessibilidade arquitetônica. Não afirmo aqui que oferecer condições dignas de ir e vir e desfrutar dos espaços físicos em igualdade não seja fundamental, mas o critério de acessibilidade escolar deve ir muito além desta questão. Manzini e Corrêa (2008) destacam que a acessibilidade facilita a inclusão social, pois o meio pode causar ou agravar as condições de desvantagem vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Na escola, acontece da mesma forma: para que, de fato, a inclusão ocorra, é necessário que as adequações perpassem o campo estrutural e reverberem na capacitação do corpo docente e adequações de materiais e práticas pedagógicas.

Mas não basta a possibilidade de acesso e permanência no mesmo espaço físico para que haja inclusão. [...] Não basta construir rampas ou outros elementos da acessibilidade para uma efetiva inclusão escolar, pois esta requer um conjunto de condições de ordem pedagógica, de capacitação e de gestão. (Guerreiro, 2008, p.9)

A educação inclusiva não se restringe a matricular um aluno com deficiência em uma classe regular. Mantoan (1998) enfatiza que os processos inclusivos precisam ultrapassar perspectivas de inserção e alcançar propostas que favoreçam o pertencimento, a aceitabilidade e a aquisição de conhecimento. O professor necessita constantemente repensar suas práticas e ultrapassar as barreiras, para que, dessa forma, acolha toda a diversidade da sala de aula.

Pensar o currículo para a acessibilidade é também garantir as devidas flexibilizações necessárias para a permanência de todos no contexto escolar, sob o olhar pedagógico e o acompanhamento docente. Nesse sentido, a escola também é um agente para tornar o estudante mais próximo daquilo que as práticas normalizadoras supõem, atendendo ao imperativo da inclusão que marca todas as instituições escolares. (Santos; Sardagna; 2023, p.5)

A questão do Novo Ensino Médio no Brasil tem se mostrado bastante polêmica e confusa, pois estamos atravessando um período de constantes e intensas mudanças. A todo momento, surgem normativas, decretos e resoluções, e isso tem causado muitas dúvidas em estudantes, professores, gestores e na população em geral. Muitas são as críticas tecidas pelos docentes, principalmente em relação aos itinerários formativos e à redução de carga horária em alguns componentes curriculares. O Quadro 11 mostra que 80% dos participantes da pesquisa não são favoráveis ao Novo Ensino Médio e à forma como o processo de implementação está acontecendo.

O Quadro 11 também apresenta a informação de que 80% dos docentes entrevistados desconhecem do que se tratam os conceitos de Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem. Assim como os professores participantes deste estudo, uma parcela significativa dos educadores brasileiros desconhece os princípios do DUA, a resignificação que ele pode trazer à aprendizagem e como pode diminuir barreiras na sala de aula.

A prática refere-se a mudanças substanciais nos substratos do processo ensino-aprendizagem, equilibrando a balança sob o tabuleiro da equidade. Ora, isso significa que pensar no DUA é, antes de tudo, projetar ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos para toda comunidade escolar, tomando como parâmetro a singularidade, o caráter específico que percorre os atos de aprender e ensinar. Em outras palavras, falamos de abordagens pedagógicas flexíveis, adaptáveis que conseguem alcançar todos os alunos, tornando a experiência de aprendizagem plena e absoluta. Com efeito, o modelo é para todos: aprendizes com altas habilidades ou superdotação, crianças com necessidades educacionais especiais, jovens em linha com o padrão esperado, ou seja, a escola é para todos e o tempo de aprender é puramente individual. (Ray Oliveira, 2022)

Diante da diversidade das salas de aula nas quais os participantes da pesquisa atuam e das dificuldades relatadas no Quadro 08, conhecer e aplicar os princípios do DUA, desenvolver estratégias facilitadoras para o acesso ao currículo, e identificar como cada estudante aprende certamente tornariam cada sala de aula um ambiente mais justo, igualitário e acolhedor.

#### ■ 4.4.4 Encontro-formação

■

Tratou-se de um encontro online bastante amistoso e de troca de informações, no qual os professores tiveram a oportunidade de relatar seus anseios e dificuldades em relação à educação inclusiva; porém, com a baixa adesão (somente “Sol” e “Júpiter” participaram), o objetivo proposto não foi plenamente alcançado. Contudo, o momento foi proveitoso porque possibilitou contextualizar os professores acerca dos princípios do DUA e como estes podem favorecer a redução ou eliminação de barreiras na aprendizagem de estudantes autistas.

Um dos pontos mais significativos do encontro foi o reconhecimento, por parte dos docentes, quanto a algumas atitudes e posturas capacitistas que perceberam ainda manter. A reflexão proposta pelo momento levou a participante “Júpiter” a dizer: “Reconheço que sou omissa em algumas situações simplesmente por não acreditar no potencial do meu aluno. Dói dizer, mas tenho sido capacitista”.

As barreiras à participação são naturalizadas e seguem despercebidas. Como todos os preconceitos estruturais, ou você é parte do problema ou da solução. [...] Combater o capacitismo exige que o enfrentamento das

barreiras seja compromisso de toda a sociedade. (Guia Combata o Capacitismo, 2023, p.3)

O encontro-formação, embora não tenha tido a adesão esperada, foi muito importante porque proporcionou o compartilhamento de dúvidas e aprendizados, a troca de experiências, a percepção do trabalho que outros educadores estão realizando e favoreceu o debate sobre estratégias pedagógicas que podem aperfeiçoar o fazer docente.

## ● 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Como resultado desta pesquisa, foi criado um blog educativo intitulado “DUA & Autismo” (<http://duaautismo.blogspot.com>). O objetivo desta ferramenta pedagógica é que ela se torne um produto educacional pelo qual seja possível ampliar o entendimento sobre como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode favorecer a inclusão do estudante autista (e de educandos com deficiência em geral) no Ensino Médio.

O termo “blog” é a abreviatura do termo original da língua inglesa “weblog”. Trata-se de uma página eletrônica que pode ser criada e editada, apresentando publicações sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados (Gutierrez; 2004), sendo, assim, uma ferramenta fácil de utilizar por qualquer pessoa. Popularmente, blogs são páginas na internet onde se realizam postagens frequentes, obedecendo a uma sequência lógica sobre assuntos diversos. O blog permite ainda a interação e comunicação entre os envolvidos.

O termo “blog” é a abreviatura do termo original da língua inglesa “weblog”. O termo weblog parece ter sido utilizado pela primeira vez em 1997 por Jorn Barger. Na sua origem e na sua acepção mais geral, um weblog é uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “posts” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. (Gomes, 2005, p. 311)

A escolha por essa estratégia, como opção para consolidar o produto desta pesquisa, decorre das potencialidades que essa ferramenta pode propiciar aos seus usuários, podendo fornecer conteúdos enriquecidos, além da possibilidade de disponibilizar material digital reflexivo. Um blog educacional funciona como um excelente espaço democrático para troca de saberes, constituindo-se numa ferramenta interessante tanto para quem escreve quanto para quem lê. Esse recurso é um valioso instrumento de comunicação que beneficia a prática docente e acrescenta conhecimentos de forma dinâmica e pertinente.

Os blogs têm sido uma ferramenta que se apresenta como recurso para o professor em sala de aula, possibilitando a produção de conhecimento também de forma autônoma pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove interação e motivação entre os participantes (Mesquita, 2016, p. 41).

Um grande atrativo do blog é que os leitores podem interagir, opinar, trocar informações e experiências, simultaneamente, de forma gratuita, oportunizando o diálogo entre professores e pessoas em geral interessadas na temática, caracterizando-o como um ambiente de aprendizagem colaborativa. Os blogs são ferramentas de fácil manutenção, podendo ser criados, editados e publicados sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados. O blog “Dua & Autismo”, em sua classificação, será temático, conforme Silva (2003, p. 3):

Weblogs Temáticos: produzido individualmente ou em grupos, este tipo de weblog é concebido com base em um tema específico ou numa área de interesse em comum. Uma subdivisão dos weblog temáticos é denominada K-logs (knowledge weblogs), que são as páginas compostas por informações e temas específicos, voltados para grupos de interesse. Nesta categoria, podemos incluir weblogs com propósitos educacionais e pedagógicos, jornalísticos, metablogs, entre outros.

## ○ 5.1 O USO DOS BLOGS NA EDUCAÇÃO

A internet surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, chegando ao Brasil na década de 1980. Desde então, as tecnologias de comunicação vêm se aperfeiçoando, e novas ferramentas eletrônicas têm surgido. Com essa evolução, o acesso à informação passou a acontecer em tempo real e, assim, tornou-se imperativa a necessidade de aproximação entre a escola e essa nova realidade. Conforme Mantovani (2006, p. 327-328):

Comunicação e educação encontram-se interligadas no mundo digital. Desse modo, cabe a nós, educadores, utilizar adequadamente os recursos dessas tecnologias, explorando seu potencial pedagógico, tendo em vista a configuração de novos ambientes de ensino e aprendizagem, e a otimização de um novo paradigma centrado na interdisciplinaridade, interatividade e cooperação.

Na atualidade, é impossível pensar em educação sem explorar a infinidade de recursos tecnológicos existentes. Estes dispositivos são excelentes ferramentas no

processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento. “A educação não se faz apenas dentro das instituições educacionais, mas através de diferentes instrumentos que podem ser utilizados como fonte de pesquisa, debate e comunicação frente a diferentes realidades existentes” (Farhat e Lisboa, 2014, p.6).

Portanto, a utilização do blog como produto educacional desta pesquisa justifica-se na vertente de recurso pedagógico com a disponibilização de material educativo que contribua para a construção ou ampliação de conhecimentos significativos acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem, Autismo e Inclusão Escolar.

Objetivos com o blog DUA & Autismo:

- Favorecer a identificação, por parte dos docentes, das barreiras que impedem o acesso ao conhecimento de estudantes autistas.
- Difundir os princípios do DUA, visando a efetiva remoção de barreiras à aprendizagem escolar.
- Proporcionar a troca de experiências entre os docentes, baseadas nos fundamentos do DUA.
- Estimular o uso de diferentes linguagens para o desenvolvimento de propostas de atividades.

O blog “DUA & Autismo” foi criado a partir da plataforma *Blogger* (plataforma gratuita de blogs do Google) e foi desenvolvido observando sempre questões importantes relacionadas à acessibilidade, como:

- Contraste adequado de cores;
- Uso de linguagem simples;
- Escolha de tipo e tamanho de fontes adequados (letras não serifadas para disléxicos);
- Inclusão de texto alternativo nas imagens para leitores de tela;
- Legendas inseridas nos vídeos;
- Apresentação do conteúdo do blog em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O blog foi dividido em seções para facilitar o acesso e as pesquisas dos leitores. Sendo elas:

- Home: página que traz um panorama do blog, mostrando os artigos por ordem cronológica, sendo apresentadas, primeiramente, as postagens mais recentes. Há também uma categorização dos temas abordados, permitindo ao leitor encontrar com facilidade seus assuntos de interesse. Os conteúdos disponibilizados abordam as seguintes temáticas: Desenho Universal para a Aprendizagem, Autismo, Modelo biomédico e Modelo Social da Deficiência, Capacitismo, Barreiras atitudinais e Ensino Médio.
- Apresentação: página onde o blog é apresentado como produto educacional de uma pesquisa de mestrado e são descritos os objetivos que se pretende alcançar com o recurso. Essa apresentação é feita por meio de texto e de um vídeo em Libras.
- Sobre a autora: página de apresentação da autora do blog, que conta um pouco de sua trajetória profissional.

**Imagem 3** - Tela inicial do blog



Fonte: disponível em [duaautismo.blogspot.com](http://duaautismo.blogspot.com), 2024.



Descrição da imagem: captura de tela do blog com o título "DUA & Autismo" no topo. O design é limpo e moderno, com um menu de navegação representado por três linhas horizontais no canto superior esquerdo e um ícone de busca no canto superior direito. Abaixo do título principal, há um subtítulo que diz: "Trocando experiências educacionais e removendo barreiras à aprendizagem." No centro da página, há um botão vermelho com o texto "Últimos Posts", indicando que o usuário pode clicar para acessar as postagens mais recentes do site. No plano de fundo, vemos uma mesa com objetos escolares, incluindo um globo terrestre, pilhas de livros e recipientes com lápis e canetas, o que sugere um ambiente educacional. Na parte inferior da imagem, há uma seção que diz "Postagens Recentes" com um botão ao lado escrito "Mostrar Mais". Fim da descrição.

Acima, está a imagem de abertura do blog, contendo o nome (Dua & Autismo) e o slogan dele (Trocando experiências educacionais e removendo barreiras à aprendizagem). Além de ser uma ferramenta tecnológica, trata-se de um espaço de compartilhamento de informações, propagação de ensino, troca de experiências entre docentes e de um despertar para a utilização de novas estratégias no espaço escolar.

#### Imagem 4 - Catálogo de artigos do blog



Fonte: disponível em [duaautismo.blogspot.com](http://duaautismo.blogspot.com), 2024.

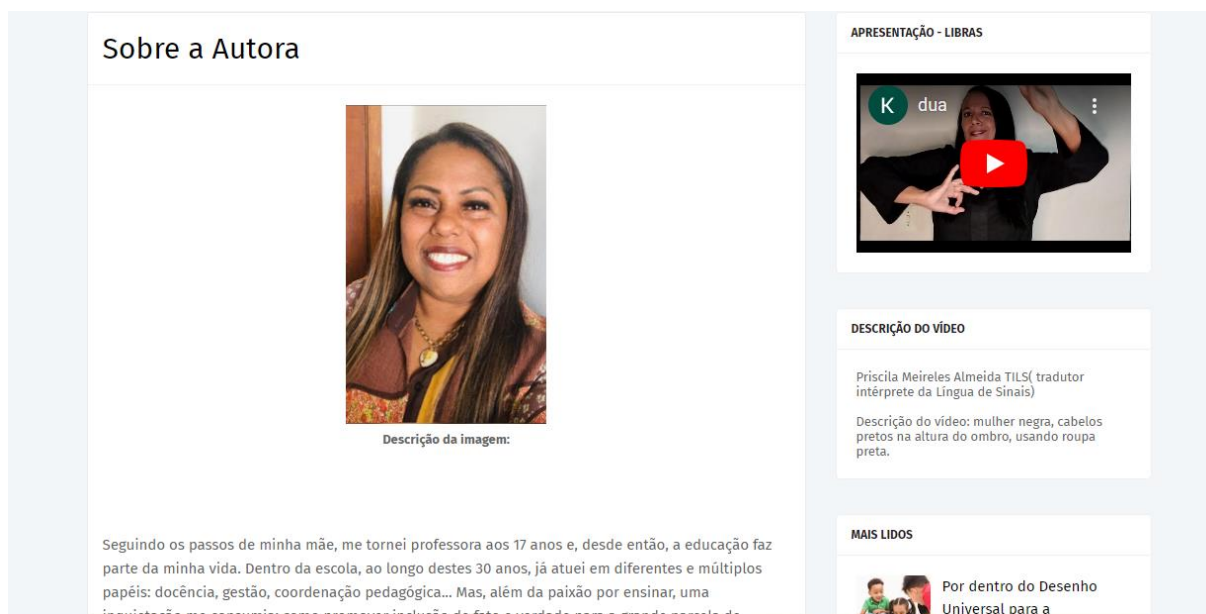
Descrição da imagem: captura de tela de uma página de blog. No canto superior esquerdo, há uma seção de postagens recentes. As duas postagens principais são: 1. "Modelo biomédico X modelo social da deficiência" e "O estudante com deficiência no Ensino Médio" Autor: Kelly Andrade, ambas postadas em 14 de setembro de 2024. À direita, há uma seção com um vídeo de uma intérprete de Libras (mulher negra de cabelos pretos até os ombros, vestida de preto). Fim da descrição,

Na página inicial do blog encontra-se disponível ao leitor um catálogo de artigos relacionados à temática de inclusão, DUA e autismo. Neste momento inicial de criação, estão disponíveis os seguintes textos:

- Modelo biomédico X modelo social da deficiência
- O estudante com deficiência no Ensino Médio
- Barreiras atitudinais: empecilhos ao pleno desenvolvimento do indivíduo
- O que é esse tal de capacitismo?
- Por dentro do Desenho Universal para a Aprendizagem
- Entendendo o autismo e o movimento da neurodiversidade

Em cada artigo foi utilizado um texto curto, com linguagem acessível e trazendo referências. Os leitores do blog são convidados a enriquecer a página por meio de comentários e questionamentos, em uma perspectiva dialógica. Para tanto, esse diálogo se dá a partir do ambiente de interação que se encontra na seção “Postar um comentário”. Assim, para que possa registrar e publicar a mensagem, o leitor precisará se conectar a partir do login, que será feito por meio do preenchimento de seu nome e e-mail; só assim poderá interagir e dialogar na página.

**Imagem 5** - Página de apresentação da autora do blog



Fonte: disponível em [duaautismo.blogspot.com](https://duaautismo.blogspot.com), 2024.

Descrição da imagem: captura de tela de uma página de blog. O foco principal está em uma postagem que mostra o retrato de uma mulher sorridente de pele negra, com cabelos lisos e longos, e usando uma blusa colorida. À direita, há uma seção com um vídeo de uma intérprete de Libras (mulher negra de cabelos pretos até os ombros, vestida de preto), e uma lista de artigos mais lidos, como: "Por dentro do Desenho Universal para a Aprendizagem", "Entendendo o autismo e o movimento da neurodiversidade". Fim da descrição.

Nesta seção “Sobre a autora” (imagem acima), há uma descrição de informações sobre a mestrande, um pouco sobre sua história de vida e trajetória profissional.

Finalizando, cabe a reflexão de que o uso de um blog como ferramenta eletrônica para a construção de saberes tem se mostrado uma abordagem interessante e eficaz, especialmente no contexto educacional. Ele se destaca como um recurso participativo e colaborativo, permitindo que leitores e estudiosos se envolvam em discussões sobre temas específicos. Ao abrir o diálogo para o público, o blog se transforma em um espaço onde reflexões sobre o processo de formação de professores podem ser aprofundadas. A participação ativa dos leitores é fundamental, pois traz uma diversidade de perspectivas e contribui para uma problematização mais rica das concepções. Além disso, esse ambiente digital promove uma interação contínua, permitindo que os participantes construam conhecimento de forma coletiva e crítica, refletindo sobre os desafios da sala de aula e da inclusão da diversidade humana. O blog, portanto, atua não apenas como uma ferramenta de disseminação de conteúdo, mas como um espaço dinâmico de construção de saberes.

## ● 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o acesso ao conhecimento de estudantes autistas no Ensino Médio, os desafios e as possibilidades de planejar a partir da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A pesquisa buscou compreender como essa abordagem pedagógica pode ser aplicada de forma eficaz para auxiliar professores em seus planejamentos, de modo a atender às necessidades de estudantes autistas, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

É notório que o DUA, com seus três princípios centrais — múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão — pode minimizar barreiras e criar oportunidades para que estudantes autistas se envolvam mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Ao oferecer alternativas que respeitam as diferenças individuais, o DUA possibilita que esses alunos tenham acesso a currículos e atividades que considerem suas habilidades cognitivas, emocionais e sensoriais, promovendo um aprendizado efetivo. No contexto do Ensino Médio, onde as demandas acadêmicas se tornam mais complexas e os desafios socioemocionais são intensificados, o DUA se mostra uma abordagem promissora para atender às necessidades de inclusão de alunos autistas. Sua flexibilidade permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas sem comprometer o rigor acadêmico, favorecendo a participação plena dos alunos autistas e diminuindo as dificuldades de aprendizagem que surgem diante dos métodos tradicionais de ensino.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou algumas barreiras para a implementação do DUA, especialmente no Ensino Médio. A falta de formação específica dos professores para lidar com a diversidade, somada à escassez de recursos e apoio institucional, limita a aplicação de estratégias do DUA de maneira eficaz e contínua. Ao longo do estudo, também foi possível perceber como o capacitismo, muitas vezes manifestado de forma sutil ou involuntária, compromete a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, perpetuando barreiras atitudinais e reforçando desigualdades. Embora muitos professores não tenham a intenção de agir de maneira capacitista, a falta de formação específica e de sensibilização sobre inclusão resulta na reprodução de comportamentos e atitudes

excludentes. A ausência de preparação adequada para trabalhar com a diversidade de necessidades educacionais especiais faz com que muitos educadores adotem práticas pedagógicas que não valorizem as diferenças de forma construtiva, perpetuando a marginalização desses alunos.

Diante desse cenário, é essencial que haja um maior investimento em programas de formação docente que contemplem o DUA e suas estratégias. Além disso, é importante que as escolas contem com recursos humanos e pedagógicos que favoreçam a aplicação prática dos princípios do DUA, criando um ambiente educacional acessível para todos os alunos. É fundamental ainda que a formação docente aborde questões relacionadas à inclusão e ao capacitismo, para que os professores se tornem agentes de transformação. É necessário que os educadores adquiram uma compreensão mais profunda sobre as potencialidades dos alunos com deficiência, desafiando suas próprias concepções e preconceitos. Além disso, o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a formação inclusiva e o apoio institucional aos professores torna-se fundamental para a criação de ambientes de ensino mais justos.

Conclui-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem tem grande potencial para favorecer o acesso ao conhecimento de estudantes autistas no Ensino Médio, desde que implementado em um contexto de suporte institucional e formação docente adequada. Essa abordagem pedagógica possibilita a construção de uma escola mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada e as barreiras à aprendizagem são minimizadas. No entanto, para que os benefícios do DUA sejam plenamente alcançados, é necessário um esforço conjunto de professores, gestores, políticas públicas e da comunidade escolar em geral. Conclui-se ainda que o combate ao capacitismo no ambiente escolar é uma tarefa urgente para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

As limitações deste estudo, principalmente em relação à amostra de professores e escolas evidenciadas, sugerem que futuras pesquisas devem explorar mais amplamente a utilização dos princípios do DUA em diferentes contextos educacionais. Espera-se que este trabalho inspire novas iniciativas e estudos que aprofundem a relação entre o DUA e a inclusão de alunos autistas, fortalecendo o compromisso com uma educação verdadeira e inspire ações concretas que visem à

superação do capacitismo, promovendo uma escola mais inclusiva, justa e transformadora para todos.

## ● REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia Vargas; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação -UFMS**, Campo Grande, v. 25, n. 50.1, p. 73-99, dez. 2019.

APA. *American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais Dsm-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, A.G.R.; SILVA, M.A.; ZANON, R.B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas de inclusão. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>. Acesso em: 21 set 2024.

BALBINO, M.K.F.; SILVA, F.C.P.; BRANDÃO, C.V.A.; SALVINO, F.P. **A invisibilidade por trás da inclusão**. Editora Realize. 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO\\_EV134\\_MD4\\_SA27\\_ID449\\_12102019154920.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA27_ID449_12102019154920.pdf) . Acesso em: 21 set 2024.

BALD, V. A.; FASSINI, E. Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1-19, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Edições 70, 2016.

BETTIO, C; MIRANDA, A; SCHMIDT, A. **Desenho Universal para a Aprendizagem e Ensino Inclusivo na Educação Infantil**. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, 2021.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020. DOI: 10.5965/1984317815022019361. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 7 out. 2023.

BORGES, A; SCHMIDT, C. **Desenho Universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula**. Rio de Janeiro: **Revista Teias** (v 22 – n.66) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2021.

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). **Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland, United Kingdom: SCIE - Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.

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

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 Ago 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/lei-no-12764-de-27-de-dezembro-de-2012-protacao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do>. Acesso em: 25 Ago 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO 2002. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2007-2017b.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024..** Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16/01/24, 12.711, de 29/09/12, 11.096, de 13/01/2005, e 14.640, de 31/07/23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390o>. Acesso em: 18 Ago 2024.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo Escolar 2020**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 25 Ago 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Acesso em: 13 Set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 Set 2023.

BRASIL. **Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, nº 13.146/2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02 set 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Combata o capacitismo**. Brasília, DF. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia\\_Capacitismo\\_03\\_11\\_23.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia_Capacitismo_03_11_23.pdf). Acesso em: 13 Set 2023.

CASTRO, Thiago. **Simplificando o autismo para pais, familiares e profissionais**. Literare Books, 2023.

CECÍLIO, C. **Brasil tem alta demanda por formação continuada em educação especial**. Diversa, 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/brasil-tem-alta-demanda-por-formacao-continuada-em-educacao-especial/> Acesso em: 13 Set 2023.



CERVO, A.L; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo. Editora McGraw-Hill, 1983.

COSTA, KITTEL, FERREIRA & SILVA. **Caderno de Estudos**: Histórico, princípios e diretrizes do DUA. Estratégias pedagógicas com foco nos princípios do DUA. Segunda Tertúlia. RS, 2022. 2ª. Edição. RS.

DEWES, J.O. **Amostragem em Bola de neve e Respondent-driven Sampling**: uma descrição dos métodos. Rio Grande do Sul. UFRS, 2013.

EASJUR e DPDF. **Cartilha da Pessoa com Deficiência**. 2021.

Eisenhardt, K.M. (1989) Building theories form case study research. **Academy of Management Review**. New York, New York, v. 14 n. 4.

**Ensino Médio tem a maior taxa de evasão da educação básica**. Agência Gov, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 Ago 2024.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: 1994.

FARAH, Fabiana Barrocas Alves; CUNHA, Danilo Fontenele Sampaio. **Autismo**: aspectos jurídicos da acessibilidade e respeito. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 11, n. 1. p.282-299, 2021.

FARHAT, Karime Gaertner; LISBOA, André Fabiano Stek. **Tendências metodológicas na educação matemática**: utilização de blog como ferramenta pedagógica complementar no ensino da matemática. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2014. vol. 1. Cadernos PDE.

FERREIRA, A. C.; DICKMAN, A. G. **História oral**: um método para investigar o ensino de física para estudantes cegos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 21(2): 245-258, 2015.

FREITAS, Luiz. Carlos. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p.3061–3070, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=pt&tlng=pt) Acesso em: 13 Set 2023.

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia educativa.** *In: Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Portugal: Leiria – 16–18 de Novembro de 2005. Disponível em: Acesso em 19 set 2024.

GUERREIRO, E. M. B. R. (2012). **A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência.** *Revista Educação Especial*, 25(43), 217–232. <https://doi.org/10.5902/1984686X4415>.

HEREDERO, E. S. A teoria histórico-cultural na fundamentação da configuração do Desenho Universal para Aprendizagem. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X84571>  
Acesso em: 13 Fev 2024.

KLEEMAN, Robson; MACHADO, Celiane Costa. **O percurso histórico do Ensino Médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular.** REAMEC - *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/14427/12305>. Acesso em: 13 Fev 2024.

MANTOVANI, Ana Margô. **Blogs na educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica.** *Revista Prisma*. Portugal, v. 3, p. 327-328, outubro de 2006. Disponível em: Acesso em: 019 set 2024.

MANZINI.; CORRÊA, P. M. **Avaliação da acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental usando a tecnologia digital** . 2008.  
Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4331—Int.pdf>. Acesso em: 13 Fev 2024.

MARCHI, Cynthia Mariana Gonçalves Arroyo. Et al. Necessidade de capacitação dos profissionais na Educação Especial em município paulista. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 11, Vol. 24, pp. 107-143. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/municipio-paulista>, DOI: 10.32749/[nucleodoconhecimento.com.br/educacao/municipio-paulista](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/municipio-paulista). Acesso em: 13 Fev 2024.

MARCHESAN, Andressa. CARPENEDO, Rejane Fiepke. **Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência.** *Revista Trama*. Volume 17. Número 40. Ano 2021

MATOS, Érica Gonçalves de; SIMPLÍCIO, Antônia Karina Mota. A contribuição do cuidador escolar na Educação Inclusiva. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

MELLO, Ana Maria Ros de. **Autismo: guia prático.** São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <https://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Cartilha-Autismo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

MELO, LF de.; ROCHA, JE da. Desafios e possibilidades do novo Ensino Médio na perspectiva de professores de uma Escola Pública. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 6, pág. e11712642073, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i6.42073. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42073>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MENEZES DOS SANTOS, G. C. et al. **Barreiras atitudinais**: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>. Acesso em: 10 Fev 2024.

MESQUITA, S. S. M. **O Blog como recurso pedagógico para o ensino da língua espanhola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (MPET), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

NED (Núcleo de Estudos sobre Deficiência). **Cartilha sobre Deficiência e Acessibilidade v4**. Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina. 2020. Disponível em; <https://crpsc.org.br/public/images/boletins/V4%20-CARTILHA%20SOBRE%20DEFICIE%CC%82NCIA%20E%20ACESSIBILIDADE.pdf>. Acesso em: 13 Fev 2024.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). **Desenho Universal para a Aprendizagem**: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

OLIVA, Diana Vilac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão**. USP, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/?lang=pt>. Acesso em: 13 Fev 2024.

OLIVEIRA, R. Desenho Universal para a Aprendizagem. **Sala de Recursos Revista**. 18 de outubro de 2022. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em: 11 Fev 2024.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. **Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência**: sobre o que estamos falando?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 91–103, 2017. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n50.p91-103. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4265>. Acesso em: 2 out. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** *Momento – Diálogos em Educação*, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>.

Acesso em: 11 Fev 2024.

RIOS, C; FEIN, E. **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Editora Papéis Selvagens, 2019.

RODRIGUES, E. R.; DOURADO, G.; MANSKE, G. S. **Novo Ensino Médio**: desafios e expectativas. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 13 jul. 2023.  
Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.640>  
Acesso em: 18 Fev 2024.

ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: MEC, 2006.  
Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>.  
Acesso em: 25 Ago 2023.

SANTIAGO, M. C.; GABRIEL, K. A. Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 640-656, 2022. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11736.  
Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11736>. Acesso em: 28 set. 2023.

SANTOS, N.S.; LOCKMAN, K; KLEIN, R.R. **As políticas de inclusão escolar e as narrativas docentes**: uma análise a partir dos modelos de deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.10, n.2, 2023.  
Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p123-142>  
Acesso em: 19 Jan 2024.

SANTOS, S. P. dos .; SARDAGNA, H. V. **Acessibilidade curricular e inclusão escolar**: uma revisão de literatura. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 434–454, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.30639.  
Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30639>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity**: The Birth of an Idea. Austrália: Judy Singer Editora, 2016.

SILVA, Jan Alyne Barbosa e. **Blogs**: Múltiplas utilizações e um conceito. In: I CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, BELO HORIZONTE/MINAS GERAIS, XV, 2003, Belo Horizonte - MG. Anais. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/PEAD/Semana01/2003\\_NP08\\_silva.pdf](http://penta3.ufrgs.br/PEAD/Semana01/2003_NP08_silva.pdf).  
Acesso em 19 set 2024.

SILVA, Solange Cristina; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Artes e Inclusão**. Santa Catarina, 2019.  
Disponível em:  
<https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf>.  
Acesso: 22 Ago 2024

Silva, S.C.; Schneider, D.R. **Preparação de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior**. Santa Catarina, 2022. Editora UDESC.

SILVA, Solange Cristina; LOUZEIRO, Rita. **A inclusão de autistas na escola regular**: a contribuição da ética do cuidado na prática pedagógica. Santa Catarina, 2022. Editora UDESC.

SILVA, A. S. J. da; SANTOS, E. R.; GRABOWSKI, G.; FERREIRA, A. G. **A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoas com deficiência no Brasil**: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1037–1056, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-67697. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67697>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 597 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TAVARES, Karina Moniz; HUMMEL, Eromi Izabel; FERREIRA, Rogério. **Desenho Universal para Aprendizagem**: análise das pesquisas brasileiras entre 2016 e 2022. **Concilium**, v. 22, n. 7, p. 186-200, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/675/513>. Acesso em: 26 Set 2023.

VENDRAMIN, C; BLADES, H.; WHATLEY, S; MARSH, K. (org). **Trocando, movendo, traduzindo**: pensamentos sobre dança e deficiência | Exchanging, moving, translating: thoughts on dance and disability. – Porto Alegre: UFRGS, 2019

VERDELIO, A. **Lula sanciona novo ensino médio com veto a mudança do Enem**. 01 de agosto de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-08/lula-sanciona-novo-ensino-medio-com-veto-mudanca-no-enem>. Acesso em: 18 Ago 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. DE. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, p. e45911-e45911, 10 mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202345911>. Acesso: 22 Ago 2024

WUO, A.S.; LEAL, D. **Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola.** *Revista Psicologia da Educação*, n. 51, p. 51-62, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p51-62>. Acesso: 22 Ago 2024

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G.; **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Universidade do vale do Rio dos Sinos; Volume: 22; 2018. Disponível em: [https://www.periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W2807340211](https://www.periodicos-capes.gov.br/ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W2807340211). Acesso: 22 Ago 2024

- **APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**

**Link Google Forms:**

<https://docs.google.com/forms/d/16rGw6vknTZJw4csWp7xlleBxeom3Oy5GylQzARO1knc/edit>

**Questionário: atuação do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio**

Olá! Este questionário objetiva conhecer os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de redes públicas do Brasil que atendam alunos autistas e o trabalho desenvolvido por eles. Esta é uma das etapas de coleta de dados da Pesquisa de Mestrado “O estudante autista do Ensino Médio e o acesso ao conhecimento: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem”. Sua participação e colaboração são fundamentais para o êxito da pesquisa. Nenhuma questão é obrigatória, portanto, fique à vontade, caso prefira não responder.

**1- Qual o seu nome, idade e cidade de residência?**

Sua resposta

**2- Fale um pouco sobre você:**

Sua resposta

**3- Gênero:**

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Outro

**4- Qual a sua cor / raça?**

Branco

**Preto**

**Pardo**

**Indígena**

**Amarelo**

**Outro**

**5- Você é pessoa com deficiência ou é neurodivergente?**

**Sim**

**Não**

**Não sei**

**Prefiro não responder**

**6- Caso tenha assinalado que é pessoa com deficiência ou neurodivergente, em que grupo está categorizado/a?**

**Deficiência física**

**Deficiência visual**

**Deficiência auditiva**

**Deficiência Intelectual**

**Autismo**

**Surdocegueira**

**Deficiência Múltipla**

**Outro**

**7- Se você marcou outros na questão anterior, registre qual seria:**

**Sua resposta**

**8- Você possui alguma especificidade educacional?**



**TDAH (Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade)**

**TOC (Transtorno Opositor Desafiador)**

**Dislexia / Dislalia / Discalculia / Disortografia**

**Superdotação**

**Transtorno de Aprendizagem**

**Outro**

**Não possuo**

**9- Se marcou Outro na questão anterior, registre aqui quais seriam:**

**Sua resposta**

**10 - Há quanto tempo atua na docência?**

**Menos de 10 anos**

**Entre 10 e 20 anos**

**Entre 20 e 30 anos**

**Mais de 30 anos**

**11- Qual cargo ocupa atualmente?**

**Professor de Língua Portuguesa**

**Outro**

**11- Qual a sua formação?**

**Letras**

**Pedagogia**

**Outro**

**12- Cursou ou cursa pós-graduação?**

Não

Especialização

Mestrado

Doutorado

**13- Já participou de algum curso / formação relacionado à área de Educação Especial?**

Sim

Não

Estou cursando

Ainda não fiz, mas pretendo cursar

Não tenho interesse na área

**14- Se respondeu positivamente à questão anterior, especifique qual o curso fez ou está fazendo:**

Sua resposta

**15 - Descreva um pouco de seu trabalho: quais séries atua? Desenvolve alguma metodologia específica? Atende quantas turmas? Qual a média de alunos por sala de aula?**

Sua resposta

**16 - O que você conhece / sabe sobre o Autismo?**

Sua resposta

**17- Há estudantes autistas nas turmas em que atua?**

**Sim**

**Não**

**Não sei**

**18- Caso tenha respondido positivamente à questão anterior, fale um pouco sobre o desenvolvimento deles em sala:**

**Sua resposta**

**19-Seus alunos autistas, na maioria, são de nível:**

**Suporte 1**

**Suporte 2**

**Suporte 3**

**Não sei**

**20- Seus alunos autistas contam com apoio de profissional cuidador?**

**Sim**

**Não necessitam**

**Necessitam, mas ainda não receberam o apoio profissional**

**Não sei responder**

**Os alunos autistas não têm frequentado às aulas**

**21- Atende, em suas turmas, estudantes com outras deficiências?**

**Sim**

**Não**

**Não sei**

**22- Se respondeu positivamente à questão anterior, especifique os tipos de deficiência que os estudantes que atende em suas turmas possuem:**

Sua resposta

**23- O que você entende por barreiras no processo de aprendizagem?**

Sua resposta

**24- O que você entende por inclusão escolar?**

Sua resposta

**25- O que você entende por acessibilidade?**

Sua resposta

**26- Foram identificadas barreiras / dificuldades na participação dos alunos autistas em suas aulas?**

Sim

Não

Não sei

**27- Caso tenha respondido positivamente, especifique quais as barreiras / dificuldades que se refere:**

Sua resposta

**28- Como você realiza o planejamento de suas aulas?**

Sozinho

Com outros professores de Língua Portuguesa

Com professores de outras disciplinas

Não planejo

**29- Como você está lidando e/ou avalia a proposta do Novo Ensino Médio?**

Sua resposta

**30- Para seus alunos autistas ou com outras deficiências, você fornece material adaptado?**

Sim

Não

Raramente

**31- Quais as adaptações / adequações curriculares que você fornece aos alunos com deficiência?**

Sua resposta

**32- Você prepara o PEI (Plano Educacional Individualizado) para seus alunos com deficiência?**

Sim (sozinho)

Sim (coletivamente)

Nunca fiz

Desconheço este documento

**33- Você já ouviu falar em Desenho Universal para a Aprendizagem?**

Sim

Não

Não sei

**34- Caso tenha respondido positivamente, o que sabe sobre o tema?**

Sua resposta

- **APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada provisoriamente de: O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa sobre o protocolo da pesquisa, para que você possa compreender os possíveis riscos e benefícios envolvidos, antes de tomar sua decisão.

A pesquisa constituirá, tendo como objetivo: identificar como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode favorecer o acesso ao conhecimento do estudante autista do Ensino Médio.

O delineamento da pesquisa se dará da seguinte forma:

- Após o contato inicial e preparação dos entrevistados, a pesquisa terá início a partir da realização de entrevista virtual semiestruturada (via formulário Google); objetivando maior aprofundamento no tema e riqueza de detalhes. Na entrevista semiestruturada há a combinação de perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema proposto. O objetivo deste contato inicial é identificar quais são as barreiras que impedem e/ou atrapalham a aprendizagem dos estudantes autistas nas aulas de Língua Portuguesa.

- Em seguida será proposta a criação de um Diário de Bordo virtual a ser preenchido pelos docentes envolvidos. O método será adotado porque permite registrar todas as descobertas das atividades desenvolvidas e refletir sobre elas a fim de surgir o questionamento reconstrutivo em diferentes momentos da investigação.
- Realização de um encontro-formação virtual a fim de debater com os docentes os questionamentos surgidos durante a composição do diário de bordo. Contextualizar os professores acerca dos princípios do DUA e como este pode favorecer a redução ou eliminação de barreiras na aprendizagem de estudantes autistas.
- Nesta etapa serão selecionadas as informações levantadas em cada caso e elaborados relatórios individuais, apresentando as evidências de forma neutra. Os relatórios serão encaminhados para os participantes para revisão, buscando validação dos dados coletados. A partir dos resultados obtidos será elaborado o produto educacional.
- Será criado um blog educacional, acessível a toda e qualquer pessoa que se interessar pela temática; demonstrando como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem podem contribuir para a eliminação de barreiras e favorecer a aprendizagem de estudantes autistas.

São duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Kelly Cristina de Oliveira Andrade, como pesquisadora principal, atual mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, vinculado ao Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geisa Letícia Kempfer Böck, orientadora do projeto de pesquisa e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD).

As pesquisadoras estarão disponíveis para responder às suas perguntas, bem como esclarecer toda e qualquer dúvida que venha a ter durante a leitura deste TCLE ou durante o estudo. Se você concordar em participar lhe será solicitada a assinatura

deste

Termo.

Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em Educação. Serão resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde – no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos – quanto aos cuidados a serem tomados em investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução 510/16 e complementares.

Por isso, antes da sua participação, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, para a sua anuência.

A seguir, solicitamos que tenha especial atenção aos pontos que serão apresentados:

- O (a) Senhor (a) não terá despesas e nem será remunerado (a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A mesma deverá ser solicitada por via judicial e seu pagamento dependerá do resultado da decisão judicial final.
- Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por se utilizar de um espaço e horário de estudo, reservado para a formação e reflexão de sua prática, então a proposta principal, é que professores das salas de referência do Ensino Médio tenham acesso a uma experiência do uso do DUA nas aulas de Língua Portuguesa e possam, a partir delas, refletir sobre as suas práticas e possam criar suas próprias estratégias de ensino que contemplem a sua realidade e promovam o direito à educação de todos os educandos envolvidos, sejam eles pessoas com deficiência ou não. A pesquisadora utilizará aplicativos/ programas que assegurem o sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Esse estudo não se isenta de apresentar riscos psicológicos, podendo causar desconforto a você ao responder as perguntas dos questionários, da sua participação na elaboração do diário de bordo



ou no encontro-formação. Caso se sinta desconfortável, ou devido a qualquer outra situação, você tem o direito de interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, bem como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Além disso, nos casos em que a atenção psicológica for necessária, o pesquisador poderá encaminhá-lo para atendimento psicológico da rede privada (sem nenhum custo para você). Ademais, você também poderá contar com o apoio dos profissionais e acadêmicos do LEDi – Laboratório de Educação Inclusiva, do Centro de Educação à Distância, da UDESC.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa que contribuirá para irradiar concepções sobre o tema, descrever avanços e desafios a partir das práticas pedagógicas nas salas de referência de Ensino Médio, delineando mudanças e formas de conhecer o contexto já estabelecido para determinar as possíveis transformações a serem alcançadas.

- O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.
- Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.
- As informações coletadas serão armazenadas em um banco de dados digital, mas especificamente em um HD externo, o qual permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por pelo menos 5 anos, após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e serão deletadas permanentemente após o período indicado. Os dados obtidos serão analisados com o objetivo de responder ao objetivo geral da pesquisa. Cabe ressaltar que serão assegurados o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.
- A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número, por exemplo, professora 1, professora 2 e, assim, sucessivamente.

- A pesquisadora compromete-se em salvar em local seguro todas as gravações de entrevistas e transcrições, observando sempre os princípios éticos da pesquisa que envolve seres humanos.
- Se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Endereços para contato da pesquisadora principal e da responsável são listados ao final deste TCLE.
- É importante que o (a) senhor (a) guarde em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa; ainda assim, será garantido o acesso ao registro deste Termo, sempre que solicitado às pesquisadoras.

O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinam o documento, também, a pesquisadora principal (Mestranda) e a pesquisadora responsável (orientadora), colocando-se cientes de sua participação.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de imagem e áudio eu:

( ) Autorizo a gravação. ( ) Não autorizo a gravação

Nome por extenso

\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

OBS: a estrutura final de declaração pode ser alterada conforme meio virtual utilizados.

---

Pesquisadora principal  
Kelly Cristina de O. Andrade

---

Pesquisadora responsável  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geisa Letícia K. Böck

Nomes para contato	
<p>Pesquisadora principal (mestranda) Kelly Cristina de Oliveira Andrade Fone: (22) 99279-1292 Endereço: Rua Conde de Araruama, 439 Centro - Macaé - RJ E-mail: kellyo@prof.educacao.rj.gov.br</p>	<p>Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geisa Letícia Kempfer Böck Endereço: Av. Me. Benvenuta, 2007 - Trindade, Florianópolis - SC, 88035- 001 Fone: (48) 3664-8400 E-mail: geisabock@gmail.com</p>
<p>Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepesh.reitoria@udesc.br CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília- DF - 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br</p>	

- **APÊNDICE C - Carta-convite**



O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada: O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.

A pesquisa tem como objetivo identificar como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode favorecer o acesso ao conhecimento do estudante autista do Ensino Médio, tendo como população-alvo professores de Língua Portuguesa e de Sala de Recurso Multifuncional de diferentes redes públicas do nosso país.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa que contribuirá para irradiar concepções sobre o tema, descrever avanços e desafios a partir das práticas pedagógicas nas salas de referência de Ensino Médio, delineando mudanças e formas de conhecer o contexto já estabelecido para determinar as possíveis transformações a serem alcançadas. O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer constrangimento. Sua identidade será preservada e o senhor não terá nenhum tipo de despesa financeira.

São duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Kelly Cristina de Oliveira Andrade, como pesquisadora principal, atual mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, vinculado ao Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geisa Letícia Kempfer Böck, orientadora do projeto de pesquisa e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD).

Se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Caso concorde em participar deste estudo, por gentileza, comunique-nos sua decisão respondendo a este e-mail.

• **APÊNDICE D - Consentimento para fotografias, vídeos e gravações**



**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas ( ) fotografia, ( ) filmagem ou ( ) gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM” e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As ( ) fotografias, ( ) vídeos e ( ) gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável ou do Participante

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.  
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cep.udesc@gmail.com](mailto:cep.udesc@gmail.com)  
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3o andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040  
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

**APÊNDICE E - Cronograma**

<b>CRONOGRAMA</b>		
<u>ETAPAS</u>	Início	Final
Integralização dos créditos disciplinas obrigatórias	01/Outubro/2022	31/Agosto/2023
Integralização dos créditos disciplinas eletivas	01/Maio/2023	20/Dezembro/23
Revisão bibliográfica	01/Outubro/2022	31/Agosto/2023
Escrita do projeto	01/Fevereiro/2023	30/Setembro/2023
Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	01/Agosto/2023	20/Dezembro/23
Qualificação	01/Outubro/2023	31/Outubro/2023
Envio da carta-convite aos professores	02/Maio/2024	30/Maio/2024
Entrevista, preenchimento do questionário e composição do diário de bordo	02/Maio/2024	30/Maio/2024
Tratamento e análise da coleta de dados	01/Junho/2024	31/Julho/2024
Redação da Dissertação	01/Maio/2024	31/Agosto/2024
Elaboração do Produto Educacional	01/Junho/2024	30/Agosto/2024
Encaminhamento para a banca	02/Setembro/2024	30/Setembro/2024
Defesa da Dissertação / Produto Educacional	01/Outubro/2024	31/Outubro/2024