

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI

LIDIANE RODRIGUES

ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO

FLORIANÓPOLIS

2024

LIDIANE RODRIGUES

**ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, área de concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco.

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Cléia Demétrio Pereira.

FLORIANÓPOLIS

2024

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

Rodrigues, Lidiane

ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM
FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO / Lidiane
Rodrigues. -- 2024.
138 p.

Orientadora: Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Coorientadora: Cléia Demétrio Pereira

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de
Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Autismo.
4. Práticas pedagógicas inclusivas. 5. Ensino Médio. I. Mazzini
Monte Blanco, Soeli Francisca . II. Demétrio Pereira, Cléia . III.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a
Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

LIDIANE RODRIGUES

**ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, área de concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof^ª. Dra. Cléia Demétrio Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Prof^ª. Dra. Vera Márcia Marques Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof^ª. Dra. Cristiane Seimetz-Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^ª. Dra. Josa Coelho da Silva Irigoite
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (suplente)

Prof^ª. Dra. Luciana Kornatzki
Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED/SC (suplente)

Florianópolis, 19 de dezembro de 2024.

Dedico este trabalho à minha filha Isabela,
minha luz infinita, meu amor até o céu azul,
nublado ou chovendo.

Em memória de Lacy Rodrigues Trindade,
mulher, mãe, profissional, estrela na minha
jornada. Amor e saudade que ultrapassam
tempo e distância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, em algum momento, passaram pela vida, pois é na inter-relação com o outro que se cresce e se constitui como sujeito. Essas pessoas, mesmo sem saber, contribuíram para que chegasse até aqui com tantas “escrevivências” e realizasse este trabalho.

À minha mãe, Lacy Rodrigues Trindade, *in memoriam*, que sempre será minha força de luz, o meu abraço mais saudoso e o incentivo infinito em valorizar a educação como meio de transformação da realidade.

À minha professora orientadora, Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, pelo incentivo, por acreditar no meu potencial criativo, por confiar na minha escrita, pela clareza nas ideias, pelas conversas de acolhimento, pela calma e pela paciência em todo este processo de crescimento pessoal e acadêmico.

À minha professora coorientadora, Dra. Cléia Demétrio Pereira, por todo conhecimento compartilhado com amor, por toda ideia desafiadora, por ser inspiração na defesa de causas inclusivas, por ensinar sorrindo o que causa inquietação e gera transformação.

À minha filha, Isabela, por entender cada vez que a coloquei para dormir enquanto assistia alguma aula, ou quando, ao invés de ler uma história infantil, lia algum resumo de artigo.

Ao meu amor, Everton, por todo apoio incondicional, por todo incentivo e por me ajudar com as tabelas que sempre foram desafiadoras para mim.

Às minhas irmãs, Nara e Mari, por corrigirem os meus cadernos quando pequena e por sempre me incentivarem a continuar estudando.

Aos meus amigos, Antônio, Jaqueline e Josa, que, desde a graduação, são suporte, incentivo, escuta e apoio.

À minha grande amiga *bailarinística*, Aline, por cada *même* “des”motivacional, por cada tema da vitória, por cada conversa filosófica e por se orgulhar, por vezes, até antes de mim mesma, em cada passo desta jornada.

À minha grande amiga historiadora, Suelem, por todo incentivo e por todo apoio, por toda vez que acolheu a Isabela como se fosse filha também em sua casa para que eu pudesse finalizar a escrita desta dissertação.

Aos colegas da Turma 2 – de milhões do Profei, pelo mestrado da madrugada, especialmente à Marcia Ortiz, e por chegarmos até aqui.

Às professoras: Gabriela, Vera, Geisa, Solange, Eromi, Elaine, Karina e Lidiane, inspiração de luz, conhecimento e partilha ao longo de todo curso.

Aos/às estudantes que passaram pelas minhas turmas, que participaram da minha caminhada e que vibraram por cada conquista minha como se fosse deles. Obrigada por serem minha fonte de inspiração em tornar minha prática docente mais humana, necessária e significativa.

Às minhas parceiras de jornada criativa interdisciplinar, Gabriela Salgado, Rafaela Seibert e Suelem Dovigi, perto ou longe, sempre dispostas ao ensino que não finda em si mesmo.

E, finalmente, aos professores/as¹ da E.E.B. José Maria Cardoso da Veiga, à gestora Rita Cornejo, às assessoras Ana Flávia Backes e Sandra Novelletto por validarem minhas ideias, por confiarem na minha pesquisa e por oportunizar o espaço à realização deste estudo

¹ Quando se faz referência aos que atuam diretamente na docência serão usados os termos professor/a professores/as, flexibilizando o gênero de maneira a dar visibilidade, especialmente, àquelas que são maioria nas salas de aula, nos mais variados espaços educacionais: as mulheres. Importante reiterar que se pretende por meio da linguagem reforçar a urgência de uma educação inclusiva, de fato e de direito. As mulheres são a maioria nesse cenário, e isso precisa ser evidenciado.

“Eu não vim até aqui pra desistir agora...” (Engenheiros do Hawaí)

RESUMO

A formação docente inicial e/ou continuada sob a ótica da educação inclusiva é um desafio para o sistema educacional brasileiro. Consequentemente, a inclusão educacional de crianças e de adolescentes com deficiência causa insegurança nas práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos nesse âmbito, dificultando o processo de ensino-aprendizagem que contemple a singularidade humana. O objetivo do estudo foi conhecer as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no espaço temporal de 2021 a 2023. Para tanto, utilizou-se dos descritores: inclusão, autismo, Ensino Médio, educação inclusiva, estudante autista, formação de professores, formação continuada; e, também, metodologia autoetnográfica com as experiências e as vivências da pesquisadora ao longo de sua (auto)formação. O referencial teórico foi subsidiado pelas legislações brasileiras e pelo campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Posteriormente, os dados foram analisados a partir da análise textual discursiva e revelaram que ainda temos um longo caminho para que a inclusão seja mais que integração de estudantes com deficiência na Educação Básica. Nas turmas, locus de atuação da professora pesquisadora, a organização de atividades em grupos de trabalho - a partir das potencialidades dos estudantes - possibilitou participação e aprendizagem de todos/as envolvidos/as. Concluiu-se, no entanto, que cada prática é única por envolver sujeitos distintos e a reprodução das mesmas atividades em outro contexto pode não acarretar o mesmo sucesso. Por fim, esta pesquisa desenvolveu como recursos educacionais um curso de formação intitulado “Educação Inclusiva: planejamento, prática pedagógica e aprendizagem” e um *e-book* “Sinto-me incluída quando... Reflexões escolares sobre inclusão” a partir das observações da pesquisadora durante o tempo de formação no mestrado e à luz das políticas públicas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Autismo; Práticas pedagógicas inclusivas; Ensino Médio.

ABSTRACT

Initial and/or continued teacher training from the perspective of inclusive education is a challenge for the Brazilian educational system. Consequently, the educational inclusion of children and adolescents with disabilities causes insecurity in the pedagogical practices of professionals involved in this field, complicating the teaching-learning process that takes into account human singularity. The objective of the study was to understand the contributions of teachers' (self)training to understanding disability (high school students with autism), inclusive education, planning and pedagogical practice for singularity. This is a qualitative research, using bibliographical research as methodological procedures, with a search in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Periodicals from Capes (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) in the time frame from 2021 to 2023. To this end, the following descriptors were used: inclusion, autism, high school, inclusive education, autistic student, teacher training, continuing education; and autoethnographic with the researcher's experiences. The data were analyzed using discursive textual analysis. The theoretical framework was supported by Brazilian legislation and the field of Special Education from an inclusive perspective. Subsequently, the data were analyzed using discursive textual analysis and revealed that we still have a long way to go before inclusion is more than the integration of students with disabilities in Basic Education. In the classes, the locus of activity of the research teacher, the organization of activities in work groups - based on the students' potential - enabled participation and learning for everyone involved. It was concluded, however, that each practice is unique as it involves different subjects and the reproduction of the same activities in another context may not lead to the same success. Finally, this research developed as educational resources a training course entitled "Inclusive Education: planning, pedagogical practice and learning" and an e-book "I feel included when... School reflections on inclusion" based on the researcher's observations during her master's degree training and in light of Brazilian public educational policies.

Keywords: Teacher training; Inclusive education; Autism; Inclusive pedagogical practices; High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Redes de Aprendizagem.....	565
Figura 2 - Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem.....	576
Figura 3 - Fotografia frontal colorida da EEB José Maria Cardoso da Veiga.....	82
Figura 4 - Organização da sala “Explorando os sentidos: Poema Sensorial”	97
Figura 5 - Momentos da atividade sensorial.....	98
Figura 6 – Organização da sala para Exposição: 1922, 100 anos depois	101
Figura 7 – Estudantes e visitantes interagindo na exposição.....	102
Figura 8 – Oficinas interativas na Exposição: 1922, cem anos depois.....	103
Figura 9 - Principais etapas a serem consideradas no processo de construção das relações para a concretização do ensino colaborativo	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Origem Histórica do Termo Autismo	376
Quadro 2 – 28 Ferramentas das Práticas Baseadas em Evidências	598
Quadro 3 – Revisão de literatura de Teses e Dissertações (2021 a 2023).....	68
Quadro 4 – Com os descritores em todos os campos usando operadores booleanos: “formação de professores”, “autismo” OR “Autista” OR “TEA” OR “Transtorno do espectro autista”, “ensino médio”, “educação inclusiva” OR “inclusão” OR “práticas inclusivas.	75
Quadro 5 – Descritores: Autismo, Inclusão e Ensino Médio	76
Quadro 6 – Com os descritores: Educação Inclusiva, estudante autista e Ensino Médio	78
Quadro 7 – Com os descritores: Educação Inclusiva, formação de professores e Autismo.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTFC	Horas de Trabalho de Formação Contínua
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPP	Projeto Político Pedagógico-Participativo
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RE	Recurso Educacional
SED	Secretaria de Estado da Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	19
1.3	MOTIVAÇÃO	22
1.4	OBJETIVOS	23
1.4.1	Geral.....	23
1.4.2	Específicos	23
1.5	HIPÓTESE.....	23
1.6	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	24
1.7	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	24
1.8	ADERÊNCIA AO PROFEI – UDESC.....	24
1.9	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UM CAMPO DA AUTOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPRESSÕES CURRICULARES	26
2.2	INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO...	28
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLA E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	30
3	DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO COM ESTUDANTES AUTISTAS.....	35
3.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS E LEGISLAÇÃO	36
3.1.1	Legislação, conceitos e caracterização do transtorno do espectro autista	36
3.1.2	Identificação, critérios e diagnóstico da pessoa com TEA	42
3.2	INCLUSÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO.....	45
3.2.2	Características do autismo e suas implicações no processo de aprendizagem.....	47
3.2.3	Alternativas curriculares nas práticas pedagógicas para estudantes autistas no Ensino Médio.....	47
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65

4.1	NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	65
4.2	TIPOS DA PESQUISA	65
4.2.1	Pesquisa bibliográfica	67
4.2.2	Pesquisa autoetnográfica	81
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	82
4.4	A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR	83
5	ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: O PENSAR, O SENTIR E O AGIR NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO	85
5.1	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS COM ESTUDANTES AUTISTAS	89
5.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES AUTISTAS	91
5.3	AS RELAÇÕES HUMANAS COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA: O TRABALHO COLABORATIVO	104
5.4	ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES	107
5.5	SINTO-ME INCLUÍDA QUANDO... REFLEXÕES ESCOLARES SOBRE INCLUSÃO.....	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA POESIA SENSORIAL.....	119
	APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROJETO INTERDISCIPLINAR: 1922, CEM ANOS DEPOIS	122
	APÊNDICE C – FICHA DE INSCRIÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	126
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE SONDAAGEM E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	127
	APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	128
	APÊNDICE F – CARTA-CONVITE PARA AS PROFESSORAS FORMADORAS PREZADA PROFESSORA,	129

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO133

1 INTRODUÇÃO

“Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços.” (Conceição Evaristo)

Sou uma professora inquieta ou será uma pessoa inquieta? Inquieta vem do Latim *inquietus*, participio do verbo inquietar. Gosto dessa palavra, pois significa desassossego e, na maioria das vezes, embora possa parecer algo ruim, no meu caso, é algo bom. Essa inquietude fez com que chegasse até o mestrado profissional em busca de conhecimentos que amenizassem as minhas inseguranças como professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica brasileira mesmo com todos os seus desafios.

De onde vim? O que fiz? Para onde vou? Por que usar no título a palavra *escrevivências*, neologismo, conceito e agora já creditado como metodologia, criada por Conceição Evaristo. Vim de um beco sem saída da Vila São Francisco, de uma cidade da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, Sant’Ana do Livramento. A terceira filha de uma mãe que tinha ficado viúva com outras duas filhas. Sou da tentativa de um segundo casamento que culminou em uma mãe solo, sem o sobrenome do pai na certidão de nascimento. Vinda de família humilde e adversa, frente a uma sociedade conservadora da década de oitenta, minha mãe que tinha apenas o Ensino Fundamental Anos Iniciais, sempre incentivou que estudasse. Ela lia a Bíblia, revistas Guia Astral e contava histórias da sua infância na campanha gaúcha toda noite antes de dormir.

Fui alfabetizada na pequena escola Dr. Silvio Ribeiro, pela professora Maria Vitória que ensinou o caminho até a biblioteca e lá aprendi sobre vários mundos maiores que o meu. Depois, não parei mais de ler, era uma leitora voraz e queria saber cada vez mais e mais. Por volta dos oito anos comecei a participar de concursos de escrita e acreditei que podia ser uma grande escritora um dia. Aos doze, descobri o gênero diário pessoal e passei a registrar minhas memórias, minhas angústias e meus questionamentos frente a fase turbulenta da adolescência.

Como estudante, tinha notas excelentes e minhas professoras diziam deveria ser professora. Assim, em 1999, ingressei no Ensino Médio, aliado ao curso de Magistério, pois sonhava com aulas dinâmicas, interdisciplinares e participava de projetos diversos já em busca de uma educação múltipla e de qualidade.

No início de 2003, minha mãe faleceu de forma repentina e com ajuda de um tio, vim morar em Santa Catarina para dar continuidade aos estudos e fazer faculdade. Em 2004, passei

no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina para Letras – Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas para o período noturno. Trabalhei a graduação inteira, ora em escolas privadas, ora em escolas públicas municipais como auxiliar de sala da Educação Infantil e, além disso, para complementar a renda fazia extras aos fins de semana na recepção de pizzarias e/ou churrascarias na região na Grande Florianópolis.

Sempre dedicada, resiliente e determinada, fui aos poucos conquistando meu espaço na educação. Em 2009, formada, assumi turmas como professora regente, admitida em caráter temporário, no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e iniciei propostas de atividades que julgava serem diferentes e que envolviam a turma toda.

Em 2022, a efetivação na Rede Estadual de Santa Catarina aconteceu e, logo em seguida, participei da seleção para o PROFEI e iniciei minha pesquisa. O projeto inicial pretendia analisar por que os/as professores/as não utilizavam jogos pedagógicos em suas práticas cotidianas como forma de engajamento nas aulas e produzir como recurso uma sequência de *podcasts* formativos sobre a temática dos jogos.

No entanto, ao longo das orientações e das disciplinas, reestruturamos a pesquisa, e o objetivo do estudo passou a ser conhecer as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na formação de professores para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade.

A pesquisa, porém, foi reestruturada mais uma vez – após a qualificação –, e dar ênfase às *escrevivências*² desta professora-pesquisadora por meio de suas práticas de sucesso e frustrações tornou-se o centro da discussão e análise, após a pesquisa bibliográfica. Assim, o objetivo geral passou a: conhecer as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade.

Dessa forma, como recurso educacional elaboramos um curso de formação continuada intitulado “Educação Inclusiva: planejamento, prática pedagógica e aprendizagem” e um *e-book* “Sinto-me incluída quando... Reflexões escolares sobre inclusão” a partir das observações da pesquisadora durante os dois anos de Mestrado à luz das políticas públicas educacionais brasileiras.

Ainda se tem um longo caminho pela frente, mas a implementação de políticas públicas inclusivas no âmbito da Educação Especial no Brasil já apresenta avanços significativos na

² O capítulo 5 apresenta as explicações sobre o uso do conceito de *escrevivências* de Conceição Evaristo.

promoção da inclusão ao longo das últimas décadas, principalmente ao considerarmos a partir da década de 1990. Por isso, escolhi ampliar a minha formação nessa área e disseminar a importância do investimento em espaços formativos que favoreçam os processos reflexivos sobre propostas inclusivas. Não se pretende aqui romantizar o processo inclusivo, mas de fato olhar para as potencialidades dos sujeitos ao invés de focar apenas na questão puramente orgânica da deficiência. É necessário vislumbrar novos olhares e agir de acordo com as demandas da inclusão, transformando a escola e a sociedade em ambientes seguros para o desenvolvimento de todos/as.

Desde autores como Vygotsky (1989) e Paulo Freire (1996), que já apresentavam questões sobre educação inclusiva, ainda não com esse nome, até outros mais recentes como Ana Paula Zerbato (2018), Enicéia Mendes (2018), Geisa Bock (2020), Martha Sandoval (2020), Rosana Glat (2018); Márcia Denise Pletsch (2021), Kátia Bonfiglio Espíndola (2022) e Sebastián-Heredero (2024), tem-se realizado pesquisas instigantes no intuito de disseminar formas de ensino, planejamento e práticas que contemplem a singularidade humana, por mais desafiador que seja o contexto de ensino atual, precisamos vivenciá-lo. No entanto, se tivermos formação contínua aliada a um bom planejamento e trabalho colaborativo, possivelmente passaremos por essas turbulências com um pouco mais de segurança.

Esses estudos buscam remover barreiras de acesso ao conhecimento sem eliminar os desafios necessários à aprendizagem, pois torna-se imprescindível para a garantia da participação social de pessoas com deficiência nesse sistema. É preciso romper com currículos capacitistas³, os quais tornam tudo homogêneo e excluem as diferenças.

Não obstante, isso só é possível com professores/as capacitados/as, por isso outros tantos autores/as tratam da formação inicial continuada e/ou permanente e buscam soluções para os desafios cotidianos referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como Theresinha Guimarães Miranda (2012), Teófilo Alves Galvão Filho (2012), Susana Couto Pimentel (2019), Enicéia Gonçalves Mendes (2021), Cícera A. Lima Malheiro (2022), Pereira (2018) e Blanco (2021).

Assim, nesta pesquisa, abordamos algumas ferramentas/estratégias que julgamos potentes para implementar práticas educativas inclusivas que atendam às necessidades de todos

³ A definição de capacitismo é a ideia que se faz de pessoas com deficiência como pessoas menos incapazes de tomar conta de si mesmas e é um preconceito estrutural histórico, cultural e interpessoal. No Brasil, o termo é novo e foi empregado pela primeira vez em 2011, na II Conferência de Políticas Públicas para LGBTs, aparecendo nos anais da conferência para nomear as opressões direcionadas às pessoas com deficiência (Lanhoso, 2020, s.p.). Outrossim, o capacitismo é definido por Carla Vendramin (2019, p. 17) como “[...] a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes”.

os/as estudantes por meio de relações entre pares, tempo de planejamento colaborativo e interdisciplinar, e, principalmente, apoio da gestão da unidade escolar. Diante da necessidade de formação docente para a educação inclusiva na rede estadual de Santa Catarina, justificamos a proposição desta pesquisa, que associa a (auto)formação docente à produção de conhecimento cada vez mais inclusiva.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a necessidade de criar soluções para a educação especial na perspectiva inclusiva, pretendeu-se responder à seguinte questão de pesquisa: É possível, por meio das escrevivências de uma professora em (auto)formação, contribuir para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade?

1.2 JUSTIFICATIVA

“A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'.” (Walter Benjamin, 1940)

A presente dissertação nasceu a partir de muitos questionamentos e “agoras” inquietantes. Surgiu da busca permanente desta professora em formação contínua, que, ao se deparar com novas realidades desafiadoras ao assumir a vaga como professora efetiva da rede estadual, leu em uma chamada do *site* de notícias sobre o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e resolveu participar da seleção.

Além disso, as observações no cotidiano escolar geraram a percepção de como as práticas pedagógicas, em algum momento, desvencilham-se do contexto necessário de práticas inclusivas que são capazes de proporcionar saltos de desenvolvimentos consideráveis se aplicadas com orientação adequada. Libâneo (2001, p. 10) aponta que:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação.

Ao nos depararmos com essa afirmativa, podemos inferir que a prática pedagógica deve se pautar em ferramentas/estratégias que se baseiam em evidência científica, as quais possuem um procedimento metodológico para validação. O processo formativo do educador, entretanto, carece de contato e estudo sobre tais procedimentos e propostas, o que acaba reduzindo a figura desse profissional a de um cuidador, transmissor ou alguém que cria uma rotina com os/as estudantes. A educação inclusiva, da qual postulam as políticas para educação básica, vai além da inserção de estudantes com alguma deficiência nas salas regulares, pois visa principalmente criar um ambiente educacional que acolha a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

De acordo com as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, são entendidos como público do atendimento:

Educandos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial); educandos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais); educandos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (Brasil, 2008, p. 2).

Com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, podemos observar que parte das funções dos profissionais da educação especial e do estado seria “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento”. Para tal feito, porém, poucas ferramentas/estratégias são dadas para levantamento das habilidades (sejam sociais, motoras, cognitivas ou afetivas) que possibilitem ao educador um ponto de partida sem acesso à rede especializada.

A formação inicial, a nível de graduação, dos/as professores/as que atuam em sala de aula contempla pouco ou nada essas discussões e mesmo os que têm especialização com ênfase em Educação Especial não disseminam práticas realmente inclusivas. Minha graduação, concluída em 2009, não teve nenhuma cadeira sobre educação especial, por exemplo. Por isso justifica-se a pesquisa e o estudo sobre o assunto pela afirmação dos/as professores/as nunca estarem preparados para atender as implicações em sala, devido às lacunas referentes a esse assunto em sua formação inicial e continuada.

Já o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) postula, em seu artigo 5º, que a União dará apoio técnico e financeiro também para a formação continuada de professores/as na perspectiva da

educação inclusiva, principalmente porque entende a necessidade da criação de vínculos que vão além da sala de aula. Além disso, a parceria com a família e com os demais profissionais envolvidos no atendimento às crianças e aos adolescentes são essenciais para o sucesso de todo processo ensino-aprendizagem:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (Brasil, 2011, não paginado)

Desse modo, pesquisar, analisar e escrever sobre como tem sido a aplicação dessas normativas pelos/as professores/as em sala de aula com todas essas mudanças, desafios e avanços no âmbito educacional com estudantes autistas fazem muito sentido ao longo desta pesquisa de Mestrado. Discutir abordagens pedagógicas adequadas para além de adaptações é nossa maior intenção. Entender que cada estudante autista é único/a em seu modo e tempo de aprender, assim como os considerados típicos, faz com que sejamos melhores, não só como professores/as, mas, também, como seres humanos atuantes nos mais variados âmbitos da vida (social, político, econômico).

A metodologia de pesquisa proposta para a implementação do estudo foi a pesquisa qualitativa por se tratar do contexto subjetivo da atuação da pesquisadora na escola e na relação com seus pares, práticas pedagógicas e contextos desafiadores de inclusão de estudantes autistas, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na *Education Resources Information Center* (ERIC) no espaço temporal de 2021 a 2023.

Para tanto, utilizou-se dos descritores: inclusão, autismo, Ensino Médio, educação inclusiva, estudante autista, formação de professores, formação continuada; e, também, a metodologia autoetnográfica com as experiências e as vivências da pesquisadora ao longo de sua (auto)formação.

O referencial teórico foi subsidiado pelas legislações brasileiras e pelo campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva e, posteriormente, os dados foram analisados a partir da análise textual discursiva.

Por fim, esta pesquisa desenvolveu como recursos educacionais um curso de formação intitulado “Educação Inclusiva: planejamento, prática pedagógica e aprendizagem” e um *E-book* “Sinto-me incluída quando... Reflexões escolares sobre inclusão” a partir das observações da pesquisadora à luz das políticas públicas educacionais brasileiras.

Ainda existe uma lacuna entre formação e práticas inclusivas, por isso a demanda por formação continuada é constante, pois os desafios mudam frequentemente em função das singularidades dos/as estudantes que são matriculados ao longo do ano letivo. Por meio desta pesquisa pretendemos contribuir para minimizar essa lacuna, possibilitando (auto)formação aos/as professores/as na unidade de ensino que atuo por meio do trabalho integrado e colaborativo, e que as escrituras a partir desse momento também cheguem a outros/as professores/as que tenham acesso ao curso no *Moodle* e ao *E-book* desenvolvido a partir deste trabalho sobre inclusão.

1.3 MOTIVAÇÃO

De acordo com o último censo escolar (IBGE, 2022), 294.394 estudantes com autismo estavam matriculados e cursando os Ensinos Infantil, Fundamental ou Médio das redes pública e privada em 2021. No entanto, esse número que parece elevado representa apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula. No Brasil, seriam mais de dois milhões de pessoas, segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022). Na escola em que sou efetiva, em Palhoça/SC, ao assumir as turmas, deparei-me com 18 estudantes com algum diagnóstico, e isso me motivou a fazer perguntas e a buscar respostas para qualificar minha prática pedagógica e contribuir com a prática dos meus/minhas colegas de profissão.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 GERAL

Conhecer as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade.

1.4.2 ESPECÍFICOS

- Identificar, por meio de revisão de literatura entre 2021 à 2023, os estudos científicos relevantes que abordam as principais barreiras enfrentadas pelos/as professores/as no Ensino Médio no atendimento de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- verificar as contribuições das escrevivências autoetnográficas, ao longo da pesquisa, sobre a compreensão da educação inclusiva e das propostas de aprendizagem para estudantes autistas no Ensino Médio;
- produzir um curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva a partir das observações da pesquisadora à luz das políticas públicas educacionais brasileiras, a fim de colaborar nos planejamentos e nas práticas pedagógicas para docentes do Ensino Médio de uma escola da rede estadual em Palhoça/SC;
- elaborar, a partir dos resultados da revisão de literatura e das escrevivências autoetnográficas, um *e-book* ilustrativo com reflexões escolares sobre inclusão.

1.5 HIPÓTESE

Como a (auto)formação contribui com os planejamentos e com as práticas docentes, minimizando a defasagem no processo de ensino-aprendizagem, e gera um maior engajamento nas aulas, principalmente para os/as estudantes que apresentam algum diagnóstico – na maioria TEA.

1.6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo limitou-se à análise dos dados gerados a partir da revisão de literatura sobre as barreiras que os/as professores/as enfrentam em relação à educação inclusiva e às práticas pedagógicas propostas pela pesquisadora para estudantes autistas no Ensino Médio.

1.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo apresenta algumas limitações que podem interferir nas análises que a pesquisa pretende apresentar, como dificuldade de análise do fenômeno por parte do pesquisador, não cumprimento de algum objetivo específico, problemas com os prazos estabelecidos e resultados inesperados.

1.8 ADERÊNCIA AO PROFEI – UDESC

Este estudo contribui com as pesquisas desenvolvidas para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) pela Udesc, que objetiva divulgar ações inclusivas, ampliar os conhecimentos referentes à inclusão social das pessoas com deficiência, propor ações pontuais no âmbito da acessibilidade às pessoas com deficiência, bem como apoiar a implementação de políticas de ações afirmativas, articulando os três eixos norteadores das ações pedagógicas: pesquisa, ensino e extensão. Ações essas que são oferecidas aos/às acadêmicos/as, aos/às profissionais da educação e à comunidade, contribuindo na construção de uma sociedade inclusiva.

A pesquisadora deste estudo adentrou nos conhecimentos da (auto)formação docente, oriundos da Ciência e área de concentração da Educação Inclusiva, na linha de Pesquisa 3 “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”, a fim de conhecer as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade.

1.9 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo apresenta a introdução subdividida em: a contextualização profissional, a justificativa da pesquisa, buscando elucidar as razões deste estudo ocorrer com o aporte da pesquisa qualitativa com apoio da pesquisa bibliográfica e autoetnográfica, o problema pesquisado, a motivação, os objetivos geral e específicos, a hipótese, a delimitação e as limitações estudo, a aderência ao Profei e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo é composto pelo aporte teórico para a discussão da autoformação em Educação Inclusiva à luz das políticas públicas, das impressões curriculares para a diversidade no contexto educacional brasileiro e inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica.

O terceiro capítulo postula sobre os desafios da docência no Ensino Médio com estudantes autistas: conceitos, legislações, relações entre inclusão escolar e atuação docente, além da discussão das alternativas curriculares nas práticas pedagógicas como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o Applied Behavior Analysis (ABA).

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos por meio de pesquisa bibliográfica e autoetnográfica, o procedimento de coleta e análise dos dados e a ética na pesquisa escolar.

No quinto capítulo, apresentamos as escrivências de uma professora em formação: o pensar, o sentir e o agir na docência com estudantes autistas no Ensino Médio, a partir de experiências pessoais e profissionais; de práticas pedagógicas no contexto da atuação docente com estudantes autistas. das relações humanas com profissionais da escola (trabalho colaborativo); análise das práticas inclusivas no Ensino Médio: limites, possibilidades e informações sobre os recursos educacionais: o protótipo do curso de formação continuada ambientado plataforma *Moodle* e o *E-book* “Sinto-me incluída quando... Reflexões escolares”.

Por fim, trazemos as considerações finais da pesquisa realizada para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei/Udesc.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UM CAMPO DA AUTOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta os conceitos fundamentais ao tema desta dissertação que foram escritos ao longo das disciplinas e das pesquisas referentes à temática.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPRESSÕES CURRICULARES

Durante muitos séculos, a pessoa com deficiência foi excluída totalmente das interações sociais pela maioria das civilizações, sendo que a reflexão sobre toda jornada de enfrentamento de preconceitos que os indivíduos com deficiência passaram e, ainda passam, é muito recente. Assim como o acesso à educação para todos, as discussões sobre inclusão também o são.

De acordo com Gugel (2007), na antiguidade era comum que as crianças com alguma deformação física fossem abandonadas em cestos ou em lugares sagrados. Alguns poucos que sobreviveram às adversidades do abandono eram explorados e/ou viravam atrações circenses. Para muitas civilizações, esses indivíduos que fugiam ao padrão esperado eram considerados castigos de Deus, bruxos ou feiticeiros.

Com o surgimento do Cristianismo, durante o Império Romano, afloraram-se os conceitos de amor ao próximo, e no século IV inauguram-se os primeiros hospitais de caridade. Esses hospitais, no entanto, mais pareciam prisões.

Para Mazzotta (2005), o fato de a religião proferir a ideia de que “o homem é a imagem e semelhança de Deus”, dando a ideia da perfeição através da humanidade, agravava o preconceito, e esses hospitais de caridade acabavam apenas excluindo as pessoas com deficiência do convívio social e não possibilitavam nenhum acesso à educação, por exemplo. Só abrigavam, protegiam e excluía.

Assim “nasce” o primeiro paradigma formal de caracterização da relação Sociedade X Deficiência: o paradigma da Institucionalização. Só na Idade Moderna surgem novas ideias humanistas, e os hospitais passam a desenvolver atendimento ortopédico para os mutilados de guerra, cegos e surdos. Já no Brasil, Jannuzzi (2004) postula que as crianças eram abandonadas em lugares para serem mutiladas e mortas por animais. Só em 1729 que se cria a “Roda dos Expostos”, e as religiões recolhem e proporcionam cuidados necessários como alimentação e educação.

Durante o período da Revolução Industrial, a partir do século XVIII, aumentam os acidentes de trabalho e, conseqüentemente, iniciam-se as lutas pelos direitos dos trabalhadores com um sistema de seguridade social eficiente que contemple as novas necessidades; já que, segundo Fonseca (2000), as anomalias genéticas, as epidemias e as guerras deixaram de ser as únicas causadoras de deficiências.

No século XIX, houve uma grande mudança de paradigma, pois surgiram os estudos especializados para os problemas de cada deficiência. No Brasil, por exemplo, fundou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto Nacional de Surdos. Instituições essas que seguem atuantes com diferentes oficinas de aprendizagens para meninos e meninas.

Mas é no século XX que a grande virada de chave acontece e vários avanços significativos tomam forma. Finalmente a sociedade olha para as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e busca uma integração de forma ativa. Esses avanços surgem através de ajudas técnicas como cadeiras de rodas, bengalas e sistemas de ensino para surdos e cegos. Ainda que a abordagem fosse assistencial e de institucionalização, a maneira de olhar para as pessoas com deficiência estava ganhando formas de avanço.

No entanto, após a Declaração dos Direitos Universais (1948), os primeiros movimentos norteados por um olhar crítico quanto à discriminação aparecem, e, também diante esse contexto, surge o Paradigma de Serviços com intuito de possibilitar as pessoas com deficiência terem condições de vida mais próximas aos padrões sociais.

Isso representava, sobretudo, um alto custo para o sistema estatal, e inserir os indivíduos, que até então eram excluídos, no mercado de trabalho era o ideal para minimizar custos. O problema é que se cai no conceito de apenas capacitar os deficientes para o mercado de trabalho e não para atender suas potencialidades. Nas escolas são criadas as classes especiais que mantêm o viés da segregação e o distanciamento das outras crianças consideradas típicas. Diante disso, converge nesse pensamento Kassar (1999), ao afirmar que as classes especiais públicas vão surgir pautadas na pretensão de organizar salas de aula mais homogêneas.

Já Aranha (2001) postula sobre o quanto a luta pela defesa dos direitos humanos e civis dos indivíduos com deficiência fundamentou-se na ideologia da normalização que favorecia tanto o afastamento das pessoas das instituições como a aproximação do atendimento comunitário às suas necessidades.

Durante o afloramento do paradigma de serviços, recaiu-se no estigma dos indivíduos como “excepcionais”, “retardados”, atrasados. Já no Paradigma do Suporte, que surge pós Constituição Federal (1988), há diferentes aparatos para favorecer o processo de inclusão que

pede um ajuste da pessoa e da sociedade. São ajustes físicos, sociais, econômicos e instrumentais para que haja convivência nos espaços comuns e não segregados.

E, enfim, só a partir da década de 1990, mais especificamente após a Declaração de Salamanca (1994), surgiu o movimento contrário ao princípio da integração, o Paradigma da Inclusão Escolar, que possibilita, também, uma inclusão social com mais visibilidade. Claro que esse novo paradigma não vem só das reais necessidades inclusivas, mas de todo um projeto político neoliberal organizado pelos países capitalistas.

2.2 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

É perceptível que a educação inclusiva possui desafios bem maiores do que aqueles que se apresentam no chão da escola, são também da família e da sociedade, justamente porque contemplam questões de ordem política, econômica e cultural. A legislação brasileira que regulamenta as políticas de Educação Especial vem avançando à medida que os documentos internacionais também são reformulados, pois, como postulam Pavezi e Mainardes (2018), embora as leis brasileiras não explicitem embasar-se nas declarações ou convenções mundiais, a incorporação de seus princípios é nítida.

A verdade é que a lei brasileira é uma grande paráfrase das leis internacionais. No entanto, deve-se levar em consideração que cada país tem suas especificidades, e nem sempre a solução aplicada em um é a adequada para o outro.

No caso do Brasil, desde a Resolução nº 2/2001 e do Parecer nº 17/2001, que institui e aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, postulando que o atendimento deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade, percebe-se que o caminho da educação inclusiva não depende só e apenas de ações governamentais e leis, mas de ações individuais e coletivas da sociedade organizadas em prol do cumprimento dessas resoluções. Percebe-se que existe um esforço do Brasil em acompanhar as recomendações de organismos internacionais em garantir o acesso à escola para todos sem distinções. Para o campo da Educação Especial, no entanto, esse esforço ainda não tem sido refletido com estima merecida nas políticas de formação de professores/as, porque o processo de formação dos/as mesmos/as ainda é muito limitado nas graduações, tanto em Pedagogia quanto em áreas específicas.

Alguns professores/as já mudaram a visão que têm em relação às crianças e adolescentes com deficiência, e a maneira que esperam que esses sujeitos respondam aos conteúdos e como

eles podem e devem contribuir para a sociedade. Isso só é possível, porém, com formação continuada e permanente. Aqueles que estão sempre buscando resolver os desafios e repensam suas práticas cotidianamente valorizam e olham para os potenciais dessas crianças, permitindo que vão além do que é visto como limitação para a sociedade de modo geral.

Além disso, vale lembrar que o Brasil já possuía uma experiência na educação dessas crianças, mesmo que em escolas especiais, por isso é importante analisar como ocorreu a transferência dessa política de educação inclusiva dos Organismos Internacionais para o Brasil, a fim de verificar esse processo:

O momento de adoção é o outro lado da moeda da divulgação de políticas internacionais. Para que as políticas educacionais se tornem efetivamente globalizadas, elas precisam ser adotadas e institucionalizadas em redes de práticas por formuladores de políticas e profissionais. Muitas vezes, os países adotam políticas e programas educacionais globais porque são impostos externamente condicionados à ajuda ou pela coerção ou porque os estados-nação estão inclinados a aderir aos modelos mundiais de organização educacional (como a teoria da Sociedade Mundial assumiria). No entanto, os formuladores de políticas nacionais têm mais espaço para movimentar-se nos processos de reforma educacional do que algumas macroteorias preveem, e, muitas vezes, adotam as PEGs de forma voluntária. Assim, em um campo da política educacional globalizada, é mais relevante do que nunca compreender - e explorar empiricamente - por que os formuladores e políticas locais se envolvem com as PEGs, bem como quais são os processos, os motivos e as circunstâncias que favorecem a adoção da PEG. (Verger, 2019, p. 18).

No que diz respeito às políticas educacionais globalizadas (PEGs) direcionadas às pessoas com deficiência, nota-se que principalmente a ONU exerce um papel relevante, mas que somente essa influência não justificaria a implementação. Daí entende-se que nenhuma política pública adotada é neutra e está a serviço dos órgãos internacionais que exercem o verdadeiro poder em troca de auxílios financeiros.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que consolida a proposta do serviço de AEE e reforça a premência da formação do professor para atuar na Sala de Recursos, nota-se certa expectativa para o estabelecimento de um perfil de profissional capaz de lidar com as atividades típicas da docência e, ainda, conhecer e saber atuar com as especificidades provenientes das deficiências, previsão já apontada na LDB em 1996. O perfil mítico desse profissional é de um salvador para todos os desafios presentes nas escolas, mas isso é uma missão impossível.

A educação inclusiva, real e possível, passa verdadeiramente pelo planejamento coletivo e colaborativo entre todos os envolvidos nos processos educativos, ou seja, os/as professores/as sozinhos/as não dão conta, e a parceria com outros profissionais se faz necessária. Para que o

Brasil alcance a qualidade educacional esperada pelos órgãos internacionais, os investimentos em formação permanente e valorização do serviço docente devem ser levados em consideração.

Por fim, os documentos normativos mais recentes (Decreto nº 7.611/2011, Lei nº 13.005/2014 e Lei nº 13.146/2015) apresentam um pequeno esforço para atuar com autonomia na definição e na elaboração dos textos das políticas públicas brasileiras, levando em consideração a realidade local. Vale pontuar que a dificuldade em elaborar uma legislação autônoma não pode ser atribuída exclusivamente às influências dos documentos internacionais, já que, no âmbito nacional, também existem interesses hegemônicos, culturais e estruturais de manutenção de uma política que inclui, mas que também exclui.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLA E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pensar a educação inclusiva, com vistas a uma educação minimamente emancipatória para pessoas com deficiência, pressupõe um comprometimento com o currículo da formação docente, seja inicial ou continuada. Deve-se possibilitar, assim, uma base mais sólida no que diz respeito a esse tema, uma vez que a pouca formação ainda se constitui, na maior parte das vezes, apenas em teoria.

Nos últimos anos, no Brasil, é possível notar os avanços ocorridos em educação, principalmente em relação à formação de professores, não apenas em termos de legislação, mas, também, em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema.

Já existem legislações e diretrizes curriculares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que indicam a obrigatoriedade para que sejam inseridas disciplinas que abordem conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Especial e no âmbito dos Direitos Humanos nos currículos das licenciaturas.

Em relação à legislação, pontua-se como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. A premissa dessa lei foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, e as transformações são notáveis até os dias atuais. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, pontuando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino,

bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores (Pletsch, 2009).

Ainda que a LDB tenha tido uma influência sobrecomum, vale ressaltar que as mudanças na educação devem acontecer para dar conta dos paradigmas de inclusão educacional que dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (Mendes, 2002). A formação, portanto, deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade que o chão da escola demanda. Por isso, sugere-se que o/a professor/a seja formado/a de modo a mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências e habilidades, mediante ação e reflexão da teoria aliada à sua prática.

De acordo com Mendes (2016), diversas pesquisas recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e eficaz da inclusão de estudantes com deficiência em rede regular de ensino. Não é para menos, a realidade evidenciada em âmbito nacional mostrou que os/as professores/as, de maneira geral, não estão preparados/as para receber em sua sala de aula estudantes com deficiência, pois os cursos de formação inicial das licenciaturas não têm em seus currículos disciplinas que ofereçam condições do que eles/as realmente necessitam.

Em outras palavras, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o/a professor/a de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do estudante especial incluído, mesmo aqueles que já são acompanhados por segundos/as professores/as com especialização em Educação Especial, por exemplo. O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores, portanto, é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que tais docentes possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do/a professor/a, ou seja, habilidades e competências necessárias aos/as professores/as de acordo com a realidade brasileira (Nunes Sobrinho; Naujorks, 2001). Essas medidas, que pareciam urgentes no início dos anos 2000, ainda precisam ser tomadas mais de 20 anos depois para que ocorra de fato uma mudança no *status quo* da educação inclusiva.

Resumindo, podemos dizer que o/a professor/a deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a execução de cada atividade em sala. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como não só adaptar atividades e conteúdos em relação aos estudantes da educação especial, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. Enfim, que o educar para a diversidade com respeito a toda singularidade presente nas escolas e na sociedade seja uma prática comum a todos/as profissionais envolvidos com a educação como um todo.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Assim, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os/as estudantes.

Avançando nessa discussão, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2001) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Também em um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) está clara a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os/as estudantes bem ou mal estão sendo incluídos/as, e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat; Pletsch, 2004; Pletsch; Fontes, 2006). Por outro lado, Pletsch (2009) ressalta que se limitar a oferecer uma disciplina com conteúdo sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. É o que destaca Bueno (1999, p. 18):

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

A necessidade de políticas públicas que contemplem uma formação pedagógica consistente, portanto, faz-se necessária para que não haja mais segregação (Bueno, 1999). E, para isso, é preciso que o conhecimento acadêmico seja fruto das experiências e realidades vivenciadas no sistema educacional.

Perceber as fragilidades que a escola apresenta deve ser um dos pontos de partida para um planejamento pedagógico coerente com os objetivos que se deseja alcançar, nesse caso, no que compete à educação inclusiva de PcD. Quando a teoria e a prática dialogam, os resultados tendem a ser mais promissores.

Outra possibilidade é a formação em serviço, como aponta, também, Nóvoa (1995, p. 9): “[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”. Em pesquisas posteriores, Nóvoa (2013) compreende que a formação de conhecimentos da/para docência deve se basear na reflexão das experiências e das práticas. Para o autor, é necessário pensar a formação docente inserida na profissão, como forma de articular as demandas e os cenários próprios da escola com as instituições de ensino superior que também formam os docentes. Desse modo, Nóvoa (1992; 1995; 2013) defende que a escola seja um lócus para a formação docente, visto sua potencialidade de contextos e de sujeitos para a reflexão.

Fomentar atualizações de formação continuada e permanente em estudos baseados no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) possibilita que os/as professores/as entendam que o mesmo objeto de conhecimento pode ser apresentado de maneiras diversas, vislumbrando que aprender não é um ato igual para todos os sujeitos. Nesse ponto infere-se a imprescindibilidade de considerar as diferentes necessidades humanas e, entre elas, a de se apropriar do mundo à sua volta. Meyer, Rose e Godon (2014) apontam como sendo substancial que os recursos sejam considerados em seus aspectos práticos, visando a usabilidade dos estudantes, recursos esses que pelos mesmos sujeitos sejam validados. Para que isso aconteça, há necessidade de políticas públicas voltadas a esses aspectos na formação docente.

A concepção de ensino e aprendizagem da pesquisadora principal também foi transformada desde o ingresso no Mestrado, antes do conhecimento sobre o DUA, quando

direcionava uma atividade tentando padronizar o gênero e o formato, de certa forma até cerceando a liberdade criativa dos/as estudantes. Ao longo da jornada de formação, no entanto, novos horizontes de direcionamento surgiram. Atualmente, com as turmas de Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, após a leitura de um livro, por exemplo, ao invés de solicitar um resumo ou uma resenha, são feitas várias sugestões de registro, e os/as estudantes escolhem qual se sentem mais à vontade de produzir. Os registros vêm em formatos diversos: diálogos ilustrados, vídeos para alguma plataforma digital, áudios em estilo de *podcast*, entre outras produções.

3 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO COM ESTUDANTES AUTISTAS

As formas de educação formal precisam ser inclusivas e acessíveis, além de inspiradoras para que outros/as professores/as também busquem realizar um trabalho significativo para todos os/as nossos/as estudantes, pois, como aponta Vygotsky (1993, p. 86, *apud* Smagorinsky, 2012, p. 18), a necessidade de mudança de paradigma é fundamental, e a formação continuada é essencial nesse aspecto:

Não é tanto a educação de crianças cegas (ou que apresente qualquer outra deficiência) e sim a reeducação dos que enxergam. Estes devem mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos [em relação às deficiências]. A reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância.

Desse modo, vale apresentar aqui uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2019 e publicada em 2021, a qual evidencia o cenário excludente e desigual enfrentado pelas pessoas com deficiência no Brasil. Os dados notabilizam que o Brasil conta com mais de 17 milhões de pessoas com dois anos de idade ou mais com algum tipo de deficiência, e aproximadamente 70% desse público, com idade mínima de escolarização, possui no máximo o Ensino Fundamental incompleto. Em Santa Catarina, 7,5% da população com dois anos ou mais de idade são pessoas com deficiência (IBGE, 2021).

Vale a pena lembrar que a história do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil passa por paradigmas e teve início com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – Ines). Somente a partir da década de 1950 surgiram movimentos sociais contra políticas que segregavam a população e em defesa da integração das pessoas com deficiência (MEC, 2016).

É importante salientar que a ideia de integração sugere que a adaptação ao contexto cabe ao sujeito, ou seja, não reconhece a responsabilidade desse espaço em promover a eliminação de barreiras garantindo condições igualitárias de acessibilidade a todos. Como resultado do esforço dos movimentos sociais, em 2008 foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Ferreira; Souza, 2020).

E, por fim, depois de muitas mobilizações e discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência, em 06 de julho de 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O objetivo desta lei é promover a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, garantindo o exercício de seus direitos e liberdades fundamentais, abrangendo diversos setores, como saúde, educação, cultura, trabalho, transporte e lazer.

Assim, aos poucos e recentemente, os/as estudantes com diagnóstico de TEA têm chegado ao Ensino Médio, os desafios vão surgindo no cotidiano escolar e os/as professores/as vão se deparando com dúvidas, inseguranças e percebem que necessitam de reciclagem na sua formação para atender com qualidade de ensino todas as novas demandas. Para Schmidt (2013, p. 229), entre as dificuldades encontradas na inclusão de estudantes com TEA, a que os/as professores/as relatam com mais frequência é o sentimento de intensa frustração pela falta de formação adequada e medo de lidar com determinados comportamentos dos/as estudantes, e que essa frustração e impotência parecem estar associados, dentre outros fatores, à percepção de isolamento profissional e à falta de tempo para planejamento de atividades entre os pares (professor/a regente e segundo/a professor/a) .

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS E LEGISLAÇÃO

3.1.1 Legislação, conceitos e caracterização do transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro do Autismo é denominado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA – (2013) como um transtorno do neurodesenvolvimento. O TEA é um termo que contempla, entre outras manifestações, o autismo. Nos dias atuais é um termo muito frequente, contudo, nem todas as pessoas conhecem seu conceito, suas características e as dificuldades encontradas nos estudantes com esse transtorno.

O autismo é entendido como espectro porque inclui uma complexa e diversa gama de características, com diferentes níveis de severidade e comorbidades com outros transtornos, fazendo com que cada criança apresente desafios diferentes para pais, clínicos ou professores. Este estudo mesmo deriva da inquietação de uma professora frente aos desafios em sala de aula em como ensinar a partir das singularidades dos sujeitos.

Para Schmidt (2013), o autismo é uma condição identificada, principalmente, por dificuldades de socialização e de comunicação que se tornam perceptíveis ao longo do

desenvolvimento da criança, iniciando-se nos primeiros anos da infância. Assim, “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (Schmidt, 2013, p. 13). Sabendo que essas dimensões são inseparáveis, as definições utilizadas pela APA (2013 *apud* Zanon *et al.*, 2014, p. 25) vão ao encontro com as concepções já mencionadas:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo.

Com essa realidade dos déficits de comunicação, interação social e comportamental do autista, o/a estudante com TEA pode estar em diferentes níveis. Dialogando com Cunha (2015, p. 23), pode-se compreender que “[...] o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Assim, não se pode homogeneizar o estudante com autismo, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes, e que planejamentos e práticas propostas com êxito para determinado estudante funcionarão da mesma forma para outro.

Ao resgatar a origem histórica do termo autismo, elaboramos uma linha do tempo com os pontos fundamentais, desde a identificação, até os dias atuais, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – A Origem Histórica do Termo Autismo

Ano	Acontecimentos
1911	O psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que buscava em suas pesquisas descrever características da esquizofrenia, é o primeiro a utilizar o termo autismo, mas somente em 1913, quando publica seu artigo intitulado “Pensamento Autístico”, no volume LXIX da aclamada revista “The American Journal of Insanity”, que esse termo é detalhado.

1943	O psiquiatra Leo Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo 11 casos de crianças com “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice”. Ele descreve de modo sistemático a construção diagnóstica e usa o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância, e observa que essas crianças apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao eco.
1944	Hans Asperger publica um estudo importante após analisar crianças que apresentavam graves transtornos na interação social, condição denominada inicialmente por ele de Psicopatia Autística. No entanto, o estudo delimitava o aparecimento dessas condições somente no sexo masculino. Além disso, as crianças também manifestavam falhas motoras, comportamentos e interesses limitados, fala prolixa e imaginação pobre. Todavia, apresentavam níveis normativos de inteligência e não possuíam prejuízos significativos na percepção da linguagem ou na linguagem falada, tampouco nas habilidades de autocuidado, consequentemente, dificilmente eram identificados em idade precoce.
1952	A Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1. Referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento, esse manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nessa primeira edição, os diversos sintomas de autismo foram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.
Décadas de 1950/60	Durante os anos 1950, houve uma confusão relevante sobre a natureza do autismo, e o postulado mais comum era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner). Nos anos 60, porém, crescem as evidências sugestivas de que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância, encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais.

1965	Temple Grandin, diagnosticada com Síndrome de Asperger, criou a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmava pessoas com autismo. Ela revolucionou as práticas na indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais. Além disso, ministra palestras pelo mundo todo, explicando a importância de apoiar crianças com autismo a desenvolver suas potencialidades.
1968	A segunda edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, DSM-II, não trouxe alteração significativa em relação ao tratamento conferido às manifestações autistas, continuando a denominá-las como “Esquizofrenia tipo Infantil”.
1978	O psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, fixando um marco na compreensão do transtorno. O comportamento autístico nessa teoria era caracterizado pela tríade diagnóstica: a) interação social prejudicada e perda da responsividade; b) atraso e alterações no desenvolvimento da linguagem, as quais vão desde ausência da fala até sua utilização de maneira peculiar; e c) padrões estereotipados de comportamento e insistência na mesmice, caracterizados pela resistência à mudança, jogo limitado e comportamentos ritualísticos, apresentados antes dos 30 meses de idade.
1980	A definição inovadora de Michael Rutter e a crescente produção de pesquisas científicas sobre o autismo influenciam a elaboração da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, DSM-III. Nela, o autismo é reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Esse termo reflete o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas.
1981	A psiquiatra Lorna Wing desenvolve o conceito de autismo como um espectro e determina o termo Síndrome de Asperger, em referência a Hans Asperger. Esse trabalho transformou a maneira como o autismo era considerado pelo mundo clínico. Além de pesquisadora e clínica, também era mãe de uma criança autista e defendeu a melhoria dos serviços para os sujeitos com TEA e suas famílias.

Década de 1990	O diagnóstico de esquizofrenia infantil caiu em desuso, não porque as formas de sofrimento das crianças mudaram essencialmente, mas, sim, em virtude de a ideia do que constituía a esquizofrenia e o autismo mudou. É somente a partir desta época que perceberemos o uso massivo do termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) para se referir às manifestações tidas como autísticas.
1994	<p>A elaboração da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, DSM-IV, e a CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. A Síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.</p> <p>Além disso, a quarta edição do DSM preserva o autismo como categoria de doença, entendendo-o a partir da presença de um “[...] desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. O transtorno autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner.” (APA, 1994, p. 99).</p>
2007/2018	A ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para a importância de conhecer e tratar o transtorno. Em 2018, o 2 de abril passou a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.
2012	É sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (nº 12.764/12), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

2013	A 5ª edição do DSM englobou os transtornos definidos anteriormente pelo DSM-IV – autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno de Asperger, transtorno global do desenvolvimento e transtorno desintegrativo da infância – sob a alcunha generalizante de Transtornos do Espectro Autista, tipificado como um desarranjo do neurodesenvolvimento descrito com base na presença de dificuldades de comunicação e interação social e de comportamentos restritos e repetitivos.
2014	O maior estudo já realizado sobre as causas do autismo revelou que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o desenvolvimento do transtorno. Sandin, Lichtenstein, Kuja-Halkola, Larsson, Hultman e Reichenberg, em “O risco familiar do autismo” (2014), contrariaram estimativas anteriores que atribuíam à genética de 80% a 90% o risco do desenvolvimento de TEA. Foram acompanhadas mais de dois milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, com avaliação de fatores como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e uso de drogas antes e durante a gravidez.
2015	A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.145/15) cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que aumenta a proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O Estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário.
2020	Entra em vigor a Lei nº 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion. O texto cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.

2022	<p>A nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, segue o que foi proposto no DSM-V e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento.</p> <p>Nesse, especialmente no que diz respeito à gravidade da condição autista, o Manual Diagnóstico revisado descreve que os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento e devem causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no tempo presente. Tais prejuízos e comprometimentos podem demandar aos sujeitos assim diagnosticados diferentes níveis de suporte, os quais foram classificados em: pouco apoio, apoio substancial ou apoio muito substancial na realização de suas tarefas e afazeres.</p> <p>Ademais, o DSM-V-TR (APA, 2022) pontuou que, para uma pessoa ser classificada em um quadro de autismo, essa deve apresentar todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação e interação social, além dos comportamentos restritos e repetitivos.</p>
------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base em Marfinati e Abrão (2014), Cunha (2015) e Piccolo (2024).

O resgate histórico é de suma importância para o entendimento de todos os estudos e as classificações realizados até os dias atuais. Além disso, entender o aumento nos diagnósticos ao longo dos anos leva em consideração o autismo sob a perspectiva de espectro e suas múltiplas facetas que ampliaram as possibilidades diagnósticas dessa manifestação. Ademais, devemos lembrar que a classificação de um sujeito como pertencendo ao universo das pessoas com deficiência confere a esse uma série de direitos subjetivos e de serviços muitas vezes negado pela sociedade brasileira (Brasil, 2015). Todos esses fatores devem ser levados em conta na tentativa de entender o crescimento das manifestações autísticas no Brasil e também no mundo.

3.1.2 Identificação, critérios e diagnóstico da pessoa com TEA

De acordo com Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), sinais iniciais do Transtorno do Espectro Autista são visíveis desde a tenra idade. Seize e Borsa (2017) realizaram uma revisão sistemática sobre instrumentos usados para o diagnóstico no Brasil, para rastreio de até

36 meses, e encontraram apenas um instrumento traduzido, o *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT), composto por 23 itens e desenvolvido a partir de sintomas presentes no autismo (Losapio; Pondé, 2006). As autoras o consideram um dos instrumentos mais adequados para rastreio, pois as questões são do tipo sim/não e precisam ser respondidas pela família de crianças entre 16 e 30 meses de idade que estejam acompanhando o/a filho/a em uma consulta pediátrica. A versão atualizada do protocolo (M-CHAT-R/F) conta com uma segunda parte, a Entrevista de Seguimento, que ajuda a afinar a avaliação.

Algumas outras escalas também validadas no Brasil são: a escala de avaliação de traços autísticos (ATA), composta por 23 subescalas divididas em diferentes itens (Assumpção; Kuczynski; Gabriel; Rocca, 1999); e a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), que compreende 15 itens avaliados em escalonamento de sintomas, o que permite verificar sua gravidade (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008). É possível observar características em bebês entre um e dois anos de vida, embora possam ser detectados antes ou depois disso, caso os atrasos de desenvolvimento sejam mais sérios ou mais sutis, respectivamente.

A partir dos 12 meses, as crianças autistas não apontam com o dedinho, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas, não mantêm contato visual efetivo e não olham quando chamadas. É importante destacar os raros casos de regressão do desenvolvimento, identificados comumente após ao menos dois anos de desenvolvimento típico (denominado anteriormente como transtorno desintegrativo da infância).

Por volta dos 18 meses, já é possível realizar uma avaliação com um profissional especializado, como um neuropediatra ou psiquiatra pediátrico. Assim, o diagnóstico do autismo é feito por observação direta do comportamento e uma entrevista com os pais e cuidadores, que pode incluir o teste com a escala M-CHAT, recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Essa avaliação é obrigatória para crianças em consultas pediátricas de acompanhamento realizadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), segundo a Lei nº 13.438/17 (Brasil, 2017).

As respostas aos itens da escala M-CHAT levam em conta observações dos pais com relação ao comportamento do/a filho/a. A soma total dos pontos vai indicar a presença de sinais do TEA, mas não necessariamente confirmam o diagnóstico preciso. Em caso de pontuação elevada, é fundamental que a criança siga para uma avaliação com um médico especialista e uma equipe multidisciplinar:

Os manuais nosológicos despertam questionamentos sobre como mensurar os domínios comportamentais apresentados de forma descritiva. As escalas de avaliação comportamental e a avaliação neuropsicológica nesse cenário possibilitam mensurar

objetivamente tais aspectos, avaliando a gravidade e o funcionamento cognitivo. Alguns instrumentos e modelos de avaliação são utilizados junto a esses critérios para auxiliar no diagnóstico (Seize & Borsa, 2017), como os instrumentos de rastreio, as observações sistematizadas do comportamento (Marques & Bosa, 2015) e o padrão de desenvolvimento e avaliações do perfil sociocognitivo (Demetriou et al., 2018; Fernandes, Fichman, & Barros, 2018; Happé & Frith, 2014). (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020, não paginado).

As escalas de rastreio são utilizadas normalmente para um auxílio diagnóstico precoce, e a proposta é que elas sejam práticas na utilização de apoio diagnóstico. Elas atuam em sintomas que apresentam risco para a confirmação do diagnóstico e podem avaliar populações não clínicas (assintomáticas) e populações que já apresentam atrasos de desenvolvimento (suspeitas) (Eaves; Wingert; Ho, 2006).

A confirmação do diagnóstico, por fim, costuma acontecer quando a criança possui as características principais do autismo: deficiências sociais, dificuldades de comunicação, interesses restritos, fixos e intensos, e comportamentos repetitivos (também chamados de estereotipias). A condição pode se apresentar em distintos graus, o que faz com que os sinais também possam ter essas variações. Em casos de autismo leve, por exemplo, o transtorno pode demorar mais tempo para ser diagnosticado, pois costuma ser confundido com outros comportamentos, como timidez, excentricidade ou falta de atenção.

O DSM-5 também reconhece que indivíduos afetados pelo TEA podem apresentar sintomas associados em diferentes graus, como habilidade cognitiva fora do normal (para mais ou para menos), atrasos de linguagem ou alta habilidade de linguagem expressiva, surtos nervosos e agressividade, padrões de início, além de outras condições associadas. O diagnóstico permite que a criança receba um tratamento personalizado de acordo com as particularidades do seu quadro. Com o acompanhamento médico multidisciplinar, as características tendem a melhorar a qualidade de vida do sujeito e da sua família.

Existe uma escala que classifica e avalia os níveis de características autísticas presentes nas crianças que precisam de diagnóstico a partir dos resultados da M-CHAT-R/F, assim, as crianças são categorizadas em três níveis:

- baixo risco, com pontuação de 0 a 2, no qual há pouca chance de desenvolvimento de TEA e não é necessária nenhuma outra medida. No caso de a criança ter menos de 24 meses, é preciso repetir a aplicação do teste;
- risco moderado, com pontuação de 3 a 7, nesse cenário, é importante que os pais participem da Entrevista de Seguimento (segunda etapa do M-CHAT-R/F), que vai reunir informações adicionais sobre indícios do distúrbio. Se, nesta etapa, o resultado for igual ou maior que 2, é um caso positivo, e a criança deve ser

encaminhada para um especialista. Se a soma das respostas ficar entre 0 e 1, é um resultado negativo para TEA, mas a criança deve fazer o teste novamente nas próximas consultas de rotina;

- alto risco, com pontuação de 8 a 20, neste resultado não é necessário fazer a Entrevista de Seguimento. Os pais devem marcar uma consulta com especialistas para a confirmação do diagnóstico e a avaliação do tratamento personalizado.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Censo Escolar de 2023, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), há no Brasil, atualmente, 36 mil estudantes com TEA. Segundo o estudo, o número de matrículas de pessoas com autismo no País teve um aumento de 48% de 2022 para 2023. Apesar desse crescimento, crianças e adolescentes com TEA ainda enfrentam barreiras de inclusão no âmbito escolar.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei nº 12.764/12 (Brasil, 2012) – Lei de Amparo à Pessoa com Autismo, por sinal, considerada uma das mais importantes para o Brasil nesse enfoque da inclusão da pessoa com TEA –, até, por fim, a Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Brasil tem avançado muito no quesito da inclusão escolar por vias legais. Todas essas legislações têm dado o reconhecimento e a importância da pessoa com autismo na sociedade brasileira, pois, desde 2012, o autismo passou a ser considerado como uma deficiência, e as crianças com esse diagnóstico passaram a ser vistas com mais atenção em todos os ambientes.

A inclusão escolar, por mais desafiadora que possa parecer, por falta de formação adequada, por despreparo institucional, entre outros fatores, não pode ser motivo de desistência dos estudantes com autismo nos aspectos pessoal, educacional e/ou profissional futuramente. Os desafios no âmbito educacional devem ser os primeiros passos para incentivar a busca pelo conhecimento e pela formação contínua para conhecer, acompanhar e buscar melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses/as estudantes neurodivergentes. O TEA não pode ser visto como concentração de dificuldades de um

indivíduo, mas como uma forma de ampliação para novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, a fim de buscar a compreensão do sujeito como um ser potente em suas singularidades que tem muito a ensinar enquanto ser social, buscando perspectivas de evolução.

Ainda que seja uma discussão relativamente nova, as perspectivas de inclusão precisam ser vistas como processos que garantem respeito e valor a todas as pessoas para que tenham condições de acesso ao ensino sistematizado e conhecimentos que favoreçam o exercício da cidadania. A atuação docente com estudantes autistas no Ensino Médio perpassa os caminhos de um bom planejamento, chegando a propostas de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva. As formas de ensinar podem incluir desde organização do tempo, uso de tecnologias até elaboração de recursos pedagógicos, podendo ir do todo ao mais individualizado. Quando os/as professores/as apresentam o conteúdo por meio de formas diversas, esse pode ser assimilado de forma mais eficaz e gerar a aprendizagem pretendida. Muitas vezes, por falta de tempo de qualidade para esse planejamento diversificado e bem elaborado, usam-se métodos tradicionais de ensinar que não permitem o aprendizado de todos os/as estudantes, muito menos dos/as com TEA.

Durante a busca dos dados para esta pesquisa, foi nítido que o número de estudos voltados às práticas inclusivas junto aos estudantes com autismo no Ensino Médio ainda é inferior se comparada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Talarico; Laplane, 2016). Ainda há a necessidade de pesquisas que tratem da educação do estudante com TEA, ao que se refere ao Ensino Médio, levando em consideração que sempre surgem novas questões, à medida que esses/as estudantes progridem de série na educação formal (Chiote *et al.*, 2014). Essas são referências que ainda sustentam as buscas atuais.

Uma análise documental realizada em 2021, em Curitiba/PR, identificou que cerca de 50% dos/as estudantes com autismo abandonam a escola ao chegar ao Ensino Médio, e as autoras concluem:

Consideramos que a evasão ocorre devido ao preconceito social e educacional e às dificuldades para a atenção adequada de estudantes com autismo. Esperamos que a inclusão escolar evolua em muitos aspectos e que esse público receba a atenção que merece. A inclusão escolar precisa sair do papel e, para isso, todos devem compreender a importância de cada indivíduo na sociedade e respeitar as diferenças. (Calve; Herginzer, 2021, p. 1).

Um dos estudantes com TEA que conheci em uma das turmas em 2022 no Ensino Médio abandonou a escola no meio do ano letivo ao completar 18 anos. Como a obrigatoriedade do

ensino, segundo a atualização da LBD⁴, em 2013, é até os 17 anos, 11 meses e 29 dias, não tinha o que pudesse ser feito para evitar essa evasão, já que a família também não incentivava esse estudante a permanecer na escola.

Por isso é importante que os/as professores/as estejam dispostos/as a realmente planejar um currículo com atividades inclusivas para que esses/as estudantes sintam-se acolhidos/as, respeitados/as e ouvidos/as em suas particularidades.

3.2.2 Características do autismo e suas implicações no processo de aprendizagem

Muitos/as estudantes autistas são afetados/as por não conseguirem um convívio agradável no ambiente escolar, às vezes pela falta de informação dos colegas e, infelizmente, é comum não que não obtenham o aprendizado desejado por falta de conhecimento sobre metodologias de ensino e de formação adequada aos/as professores/as nas escolas. Um dos maiores desafios para esses/as estudantes é a interação social, principalmente devido à dificuldade na comunicação, pois, na maioria das vezes, não se comunica ou comunica pouco; no entanto, também pode usar outras maneiras para se expressar, como com cartões de comunicação aumentativa e alternativa (CAA)⁵.

Além disso, as salas de aula costumam ser barulhentas devido à conversa excessiva nas turmas, não por falta de o/a professor/a chamar atenção, mas a juventude dispersa com muita facilidade. Como os/as estudantes autistas preferem isolamento e ambientes silenciosos, esse é um dos fatores que implicam no seu rendimento escolar e no seu processo de ensino-aprendizagem⁶.

3.2.3 Alternativas curriculares nas práticas pedagógicas para estudantes autistas no Ensino Médio

Se há evasão de estudantes com TEA e se algumas características de sua realidade neurodivergente implicam em sua aprendizagem, o que os/as professores/as podem usar como

⁴ O Art. 4º da LDB traz a seguinte narrativa: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁵ A CAA é uma abordagem que utiliza símbolos, imagens, gestos, palavras escritas ou outras formas de representação para ajudar a pessoa a se comunicar. Ela pode ser usada com o auxílio de pranchas de comunicação, quadros ou aplicativos.

⁶ Na verdade, uma sala barulhenta implica no rendimento e ensino-aprendizagem de toda turma, e não apenas do/a estudante com TEA.

alternativas curriculares em suas práticas pedagógicas para que esses/as estudantes possam desenvolver as habilidades e as competências dessa modalidade do ensino formal? Essas alternativas curriculares devem levar em consideração os aspectos físico-estruturais, atitudinais e metodológicos.

De acordo com Savall e Dias (2018), organizadores de material disponibilizado sobre autismo pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), é possível minimizar as dificuldades encontradas pelos/as professores/as em sala de aula usando estratégias como estabelecimento de rotina, comunicação objetiva e socialização mediada. As orientações são detalhadas em:

Rotina: devido à dificuldade que os alunos com TEA apresentam com o que é desconhecido e imprevisível, a utilização de rotinas como programação visual das atividades é essencial para dar previsibilidade ao aluno; **Comunicação:** alunos com TEA podem apresentar dificuldade na comunicação expressiva e compreensiva, portanto, o professor deve criar oportunidades para o aluno comunicar-se verbalmente, bem como utilizar linguagem clara, simples e concisa para facilitar sua compreensão. Em alguns casos, há a necessidade de se utilizar comunicação alternativa; **Socialização:** o professor deve promover a aprendizagem de uma interação recíproca entre o aluno autista e os colegas da turma. Motivar o aluno a estar junto com os colegas, propor atividades interativas, ensinar habilidades sociais efetivas, modelar o comportamento do aluno, utilizar histórias sociais e ações por roteiros também são dicas importantes para o desenvolvimento da socialização. (Gepai, 2016 *apud* Savall; Dias, 2018, p. 111, grifos nossos).

Além disso, Schmidt *et al.* (2016, p. 228) identificam como estratégia positiva que o/a professor/a planeje atividades de acordo com o conhecimento prévio sobre as características, os gostos ou as preferências do/a estudante.

3.2.3.1 A diferenciação curricular no contexto da escolarização de estudantes autistas

A diferenciação curricular é uma das possibilidades de aplicação de práticas pedagógicas no contexto da escolarização de estudantes autistas por meio de adaptações e flexibilizações facilitadas e mediadas pelos/as professores/as. A legislação brasileira estabelece diretrizes fundamentais para a diferenciação curricular, no que diz respeito aos estudantes com deficiência. Destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Lei nº 10.172 (Brasil, 2001) – e o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015) – como instrumentos de grande relevância. Essas normativas ressaltam a importância da melhoria na redação das políticas de inclusão escolar e delineiam as medidas necessárias para assegurar um acesso pleno ao currículo, visando garantir a efetiva participação dos estudantes com deficiência no ambiente educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e atualmente em vigor no Brasil, tem como objetivo garantir uma educação de qualidade e igualitária para todos os/as estudantes. Um aspecto particularmente relevante abordado por essa diretriz é a diferenciação curricular, uma abordagem que preconiza um ensino flexível, capaz de atender às distintas características de cada estudante. Conforme delineado pela BNCC, a diferenciação curricular se traduz na adaptação do currículo escolar de acordo com as particularidades e as necessidades individuais dos/as estudantes, respeitando suas diversidades e fomentando a inclusão educacional.

Nesse âmbito, a diferenciação curricular tem se mostrado um modo potente para garantir uma educação inclusiva, visto que, por meio dessa prática, é possível ajustar o currículo de acordo com as características individuais, habilidades e interesses dos jovens, proporcionando oportunidades de aprendizado significativas e valorizando a singularidade de cada estudante, como definido na BNCC (Brasil, 2017, p. 14) sobre a construção das “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

Para Savall e Dias (2018, p. 111), algumas questões curriculares precisam ser flexibilizadas para que estudantes autistas acessem o conhecimento estruturado assim como os demais colegas. No entanto, como o autismo é um espectro, é necessário salientar que não existe uma fórmula secreta e única de diferenciação, flexibilização ou adaptação⁷, pois atender às singularidades é que gerará a inclusão efetiva desses jovens.

Pires e Mendes (2019, p. 393) postulam que o termo “adaptação curricular” é considerado ultrapassado e faz referência a um período em que os/as estudantes com deficiência eram segregados/as nas escolas. Já o conceito de “adequação curricular” é uma estratégia adotada na escola inclusiva contemporânea. A ideia é adequar o currículo de modo que todos os/as estudantes do mesmo ano possam acompanhar e aprender os mesmos conteúdos, levando em consideração suas habilidades individuais. Os termos adequação e flexibilização, assim, são considerados sinônimos no contexto do estudo realizado por essas autoras. No que se refere à diferenciação curricular, sua conceituação equivocada contribui para a manutenção de uma lógica negativa de diferenciação social, econômica e cultural.

⁷ Nos documentos legais brasileiros (LDB, 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; LBI, 2015; BNCC, 2017), os termos mais utilizados são **flexibilização**, **adaptação** e **diferenciação curricular**. Vale esclarecer que suas definições variam, segundo Pires e Mendes (2019), ao realizarem um estudo, cujo objetivo foi analisar como as diretrizes curriculares destinadas aos alunos da Educação Especial, durante o período de 2008 a 2016, destacam os movimentos curriculares, como adaptação, flexibilização e/ou diferenciação curricular (Mendes, 2019, p. 391, grifos nossos).

Segundo Minetto (2012), a flexibilização curricular é essencial para garantir uma educação inclusiva nas escolas, pois permite que o plano de ensino seja ajustado de acordo com as características individuais, habilidades e interesses dos/as estudantes. É necessário, portanto, nortear a flexibilização curricular em dois princípios fundamentais: normalização e individualização. O primeiro segue a premissa do acesso igualitário a serviços educacionais básicos, adaptando-os às necessidades de cada estudante. Já o segundo entende a singularidade de cada estudante e propõe uma abordagem personalizada, adaptando o currículo de acordo com suas necessidades específicas.

Já para Moraes e Sousa (2024, p. 11), a flexibilização curricular na escolarização do/a estudante com TEA vai além das paredes da sala de aula, sendo uma manifestação efetiva do nosso compromisso com a equidade e com a dignidade de cada ser humano. Os desafios enfrentados são, na verdade, inquietações para repensarmos nossos métodos educacionais, a fim de que cada adolescente, independentemente de suas características, tenha a oportunidade de aprender e contribuir plenamente para a sociedade.

3.2.3.2 O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) no processo de ensino e aprendizagem de estudantes autistas

A partir do momento em que as sociedades humanas vão evoluindo, novas demandas vão sendo criadas, surgem grupos minoritários e excluídos, e, por isso, a busca pela inclusão é necessária, contínua, progressiva e interminável. Assim, existe a necessidade de desenvolver recursos, materiais e procedimentos que favoreçam esse processo a fim de minimizar as barreiras e os entraves na sociedade e na escola (Borges; Schmidt, 2021, p. 5).

Nesse contexto, surge o DUA, em 1984, como uma abordagem que favorece o acesso do estudante ao currículo. É importante compreender que todo/a estudante, com deficiência ou não, se beneficia em um currículo flexível e, portanto, dessa abordagem. No entanto, estudantes da educação especial, por conta de suas singularidades, podem ser ainda mais favorecidos, desde que os/as professores/as tenham a formação necessária para atuar em espaços de aprendizagens a fim de gerar mudanças significativas em todo processo educacional.

O cenário educacional é permeado de desafios e, no que tange à educação especial, demanda ainda maior atenção. Isso se deve ao fato de que a maior parte do corpo docente das instituições escolares recebeu uma formação acadêmica deficitária, especialmente no que se refere à educação inclusiva, por ser uma discussão recente que precisa ser entendida muito além do atendimento educacional especializado oferecido às pessoas com deficiência.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. A LDB, no seu Capítulo V, Art. 58., traz a seguinte redação: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, não paginado).

Essa compreensão da amplitude da educação especial numa perspectiva inclusiva é necessária para que, de fato, o maior número possível de estudantes seja atendido em suas singularidades. No entanto, a redação dada pela lei não apresenta uma perspectiva em que a formação de professores para a educação inclusiva seja contemplada. Há apenas

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, não paginado).

Assim, é preciso considerar a dinamicidade dos espaços educacionais com vistas a uma formação docente capaz de atender às demandas urgentes de práticas inclusivas. Para tanto, aqui apresenta-se o Desenho Universal de Aprendizagem como uma possibilidade de promover práticas inclusivas que atendam a todos os sujeitos em seus direitos de aprender.

Entenda-se melhor do que se trata o DUA, sabendo que ele foi idealizado por um grupo de pesquisadores – Anne Meyer, David Rose e David Gordon (1984) – que se preocupavam com novas tecnologias capazes de ajudar crianças com deficiências. Isso acontece em 1984 quando nasce o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (*Center of Applied Special Technology*). Essa abordagem, no entanto, ganhou consistência por volta da década de 1990 quando os holofotes passaram a ser nas fragilidades das instituições de ensino em vez de permanecerem nas deficiências das crianças.

Essa nova abordagem recebeu o nome de *Universal Design for Learning* (UDL). Em português, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) teve como base pesquisas em educação e neurociência, aproveitando a flexibilidade que a tecnologia proporciona, com a finalidade de tornar a educação mais justa e eficaz (Meyer *et al.*, 2014).

O DUA tem como objetivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, mas vale ressaltar que as práticas pedagógicas se diferenciam de práticas educativas. Enquanto as práticas educativas se referem às práticas que ocorrem no sentido de

concretizar os processos educacionais, as práticas pedagógicas se referem às práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos (Franco, 2017).

Outro conhecimento importante na formação dos professores é a taxonomia de Bloom, pois é um dos suportes que o DUA se vale para oportunizar possibilidades de desenvolvimento para todos/as os/as estudantes, já que contempla as diferenças individuais dos sujeitos. As fragilidades não são concebidas enquanto empecilhos, mas como potenciais a serem desenvolvidos e/ou ampliados. Nesse cenário, o nível de desenvolvimento de cada indivíduo deve ser ponderado (Valle; Connor, 2014).

O processo de ensino e aprendizagem está intimamente ligado a muitos contextos, sejam eles sociais, culturais, políticos, emocionais, financeiros e aqui elencamos os escolares, mais diretamente relacionados à formação docente. Um/a professor/a bem capacitado/a observa seus estudantes, identifica suas peculiaridades, promove ações pedagógicas e desenvolve um trabalho eficiente.

Se é possível compreender a necessidade do atendimento aos sujeitos com um olhar inclusivo, certamente é imprescindível considerar a relevância de uma formação docente encorpada, capaz de fornecer subsídios aos estudantes para ampliarem suas competências e habilidades. Para tal, reforça-se o trabalho do/a professor/a enquanto mediador/a, mobilizador/a de saberes. Diante das inúmeras demandas que devem permear práticas pedagógicas inclusivas, o DUA constitui-se também em um repensar as intencionalidades educacionais.

Se os/as professores/as forem ouvidos em seus campos de atuação, certamente se afirmará a necessidade veemente de formação objetivando práticas inclusivas. Pensar o DUA nesse cenário é considerar todos os atores do processo ensino e aprendizagem, e, para tal, os objetos de conhecimento devem ser apresentados também de maneiras diversas. Para Heredero (2024, não paginado),

Hoje em dia, parece ser e é, uma forma diferente de entendimento e de organização curricular que pode dar respostas a todo tipo de estudante, sem necessidade de fazer os famosos PDI, PEI, adaptações curriculares individualizadas. Essa é a principal diferença. Não é uma metodologia, não é uma estratégia, é simplesmente uma forma. Os próprios autores dizem que é um conjunto de diretrizes para criar um currículo possível.

O processo de inclusão traz grandes desafios aos/as professores/as, não apenas no tocante às suas escolhas formativas, como, também, no desenvolvimento cotidiano de suas práticas pedagógicas. Capellini e Mendes (2004, p. 598) ressaltam que a formação continuada

é necessária em qualquer área de atuação: “Frente ao novo paradigma da inclusão, percebemos que há muitos desafios a serem vencidos e conhecimentos a serem produzidos.”.

Nesse sentido, é papel dos/as professores/as buscar novas concepções, práticas e metodologias, a fim de possibilitar mudanças positivas e significativas que atendam todos os/as estudantes de forma igualitária. Os/as docentes devem valorizar as diversidades, buscar a equidade dentro da sala de aula e ampliar os currículos. Para construir uma escola que atenda todo o público da Educação Especial e todas as minorias, é necessário, portanto, que, assim como os/as professores/as, todos os profissionais da escola estejam capacitados para atender e suprir as necessidades de cada estudante.

Torna-se essencial que as entidades governamentais assumam a sua responsabilidade, pois, conforme a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), parágrafos 2º e 3º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Assim, para que mudanças positivas ocorram na Educação, é imprescindível o apoio das entidades governamentais e, principalmente, que os/as professores/as recebam a formação necessária de modo a refletir sobre suas práticas e reestruturar suas metodologias.

A formação continuada possibilita mais conhecimento e capacitação, além de minimizar o sentimento de insegurança constante dos/as professores/as ao assumirem turmas com crianças e adolescentes neurodivergentes. Com isso, Souza e Rodrigues (2015, p. 22989-22990) postulam a importância da formação continuada, pois, assim, os/as professores/as sabem como aplicar sua prática docente objetivando o desenvolvimento do/a estudante.

Além disso, mais do que todos esses elementos, é necessário um olhar de crédito à criança, de valorização ao seu potencial, mais do que estudar sobre a especificidade, seja deficiência, transtorno e/ou outra, é preciso olhar nos seus olhos, observar seu comportamento, características, particularidades e desejos.

Tratando-se da amplitude da formação do/a professor/a, para que o DUA seja algo presente é preciso que, num primeiro plano, nos cursos de graduação ou, numa esfera mais básica, nos cursos de magistério se contemplem disciplinas que promovam essa possibilidade de apropriação de conhecimentos.

As formações em DUA são lentes teóricas que oportunizam a busca da eliminação de barreiras, potencializando as ofertas de apropriação e ampliação de saberes. Álvaro-Prada Freitas e Freitas (2010) apontam a proposta de Formação Continuada de Professores/as em Serviço, mas, para que essa formação seja exitosa, é necessária a parceria com outros profissionais e membros da comunidade escolar, ou seja, uma postura essencial nesse cenário.

A formação continuada deve ser entendida como um processo de desenvolvimento docente/profissional contínuo, sem data fim, como aponta Freire, segundo Silva e Araújo (2010). Sendo atividade permanente, no sentido da busca constante por estar melhor preparado para o exercício docente, o próprio espaço escolar deve ser palco desse aprimoramento.

Nesse viés, retome-se a amplitude do trabalho colaborativo aliado ao DUA. A reflexão crítica acerca das ações pedagógicas promove a transformação das realidades e possibilidades de ensino e aprendizagem com vistas ao êxito dos/as estudantes, independentemente das suas particularidades. Todos têm direito de aprender!

Assim, para Bock, Gesser e Nuernberg (2020), o DUA seria como uma atitude de cuidado que pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino, pois remove as barreiras que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento, garantindo o direito à educação a estudantes com e sem condições de deficiência. Dessa forma, pode-se caracterizar o DUA como uma estratégia política internacional pautada no rompimento com currículos capacitistas, os quais tornam tudo homogêneo e excluem as diferenças.

Pensar práticas pedagógicas inclusivas vai além do que legalmente se estabelece. É necessário considerar aspectos ligados intimamente à diversidade humana e suas potencialidades, às características de cada sujeito, como aponta Böck (2019).

Segundo Böck (2019, p. 301), sob a ótica da educação inclusiva, O DUA oferece aos educadores “[...] a compreensão de como criar estando atento às necessidades de todos os estudantes desde o início”. Seria um equívoco se, para tal compreensão, o educador não levasse em conta que é vital conhecer suas crianças desde o início, que estar atento perpassa essa esfera humana.

Herdero (2024) também compartilha dessa premissa de que o DUA é destinado a todos estudantes sem diferenciação. Ter um currículo aberto nas escolas permitiria três formas de entendimento de como organizar esse currículo: adaptações para grupos que, porventura, tenham problemas de alfabetização; flexibilização do currículo para estudantes com altas habilidades; ou currículo por diferenciação que usa o DUA como estratégia.

Planejar a partir do *framework* do DUA possibilita, ainda, reduzir as barreiras, ampliando os desafios e parcerias que se vislumbraram na trajetória. A partir disso, os/as educadores/as terão uma visão ampliada do que interfere positivamente ou não nos currículos que estão à disposição, muitas vezes totalmente fora de contexto:

O DUA por contemplar a diversidade não só humana, mas também a diversidade no que se refere às formas de aprender, apresenta o poder de oportunizar processos de educação mais inclusiva. Isso tem a ver não só com eliminação de barreiras físicas e

atitudinais, mas com a formação docente que deve ser contínua e comprometida com o ideal de uma educação mais igualitária. (Böck, 2019 p. 308).

A inferência que se faz à formação docente contemplando o DUA remete-se ao que já foi mencionado. Ao se tratar da formação docente, a premissa é a de que essa aconteça acompanhada de um projeto político pedagógico pensado de maneira democrática. Quando a formação em serviço passa a ser um compromisso não só do/a professor/a como indivíduo, mas um projeto de escola e de educação inclusiva, o ensino colaborativo integrará o cotidiano da escola.

Os pressupostos teórico-metodológicos do DUA buscam potencializar a aprendizagem dos/as estudantes, principalmente daqueles/as com alguma singularidade neurodivergente ou deficiência. Segundo o *Cast*⁸ (2024), o DUA tem por finalidade a remoção de toda e qualquer barreira para a efetivação do processo de aprendizagem para todos/as os/as estudantes, de forma a potencializá-la, independentemente das suas características individuais. Ele aposta que as diferenças dos/as estudantes, ao que se refere à construção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez identificadas, criam currículos mais flexíveis e dinâmicos e, com isso, contribuem para a escolarização de estudantes com deficiência ou não.

As Diretrizes do Desenho Universal para aprendizagem (*Universal Design for Learning* - *UDL*) foram lançadas pela primeira vez em 2008, com intenção de serem dinâmicas e continuamente atualizadas a partir das novas pesquisas e *feedback* de profissionais. Desde o lançamento, foram quatro atualizações, a mais recente aconteceu em julho de 2024 (*UDL Guidelines* 3.0) e vislumbram possibilitar o aprendizado não apenas como uma organização, mas como uma comunidade mais ampla. Sobre a atualização,

As Diretrizes *UDL* são uma ferramenta viva e dinâmica que é continuamente desenvolvida com base em novas pesquisas e feedback de profissionais. Esta nova iteração das Diretrizes *UDL* responde a um forte apelo do campo — tanto de profissionais quanto de pesquisadores — para abordar barreiras críticas enraizadas em preconceitos e sistemas de exclusão. Esta nova atualização visa responder a esse chamado e trabalhar para cumprir a promessa das Diretrizes como uma ferramenta para orientar o design de ambientes de aprendizagem que honrem e valorizem mais plenamente cada estudante. (Tradução automática – Cast, 2024, não paginado)

Dentre os conceitos que estruturam o DUA está a neurociência, a qual resgata o entendimento sobre os diversos processos envolvidos na ação de aprendizagem e como o

⁸ O nome Cast é derivado do acrônimo do nome original da organização, “Center for Applied Special Technology” (em tradução livre “Centro de Tecnologia Especial Aplicada”). Atualmente se designa apenas Cast. (Cast, 2024).

cérebro funciona. Segundo Rose e Meyer (2014), a neurociência aplicada à aprendizagem define que a aprendizagem é um processo que envolve três grandes redes, a saber:

- rede afetiva (Noivado/Engajamento): o modo como os/as estudantes se envolvem e se motivam no processo ensino-aprendizagem;
- rede do reconhecimento da informação (Ação e Expressão): para ser ativada de forma eficiente no processo ensino-aprendizagem demanda que o/a professor/a utilize diferentes formas de apresentação da informação;
- rede estratégica (Representação): onde os estudantes demonstram os conhecimentos e as competências, tornando-se essencial fornecer opções para a ação e expressão.

Figura 1 – Redes de Aprendizagem



Fonte: Traduzido automaticamente pelo Cast (2024).

Essas redes, na perspectiva do DUA, devem ser intencionalmente mobilizadas na prática docente. A Figura 2, a seguir, representa uma síntese das diretrizes do DUA, que auxiliam o planejamento docente e a organização das atividades⁹.

⁹ O Cast disponibiliza gratuitamente as diretrizes de maneira dinâmica e *linkada* aos pontos de verificação de cada diretriz e princípio em seu *site*: udlguidelines.cast.org. (Cast, 2024).

Figura 2 - Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem



Fonte: Traduzido automaticamente pelo Cast (2024).

Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 5) orientam que o DUA não deve ser encarado como uma receita de verificação ou como uma fórmula com métodos e estratégias homogeneizadas para qualquer situação de aprendizagem, pois é uma crítica à separação do/a estudante e do currículo, pois ambos são parte de um processo contínuo e interativo. Assim, é fundamental que os ambientes de aprendizagem utilizem ferramentas que promovam maior variabilidade na apresentação dos conteúdos, nas formas de expressão e no engajamento, aspectos que contemplam seu conjunto de princípios. Para Espíndola (2024, p. 62), o principal problema nunca foram os/as estudantes, mas, sim, os currículos projetados para um estudante médio, para grupos homogêneos, e com o uso de métodos de ensino massificados, que acabam produzindo barreiras desnecessárias ao processo de aprendizagem.

Os princípios e as diretrizes do DUA surgiram da observação e análise dos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem encaminhados/as para atendimento que aprendiam quando recebiam suporte e recursos de apoio alternativos e diferenciados. Alguns exemplos de alta tecnologia utilizados são os livros digitais e os *softwares* especializados, e os recursos considerados de baixa tecnologia são a criação de cartazes, a construção de materiais táteis ou resumos de textos etc. (Pacheco, 2017).

Segundo os pressupostos teóricos que apoiam o DUA, não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos/as os/as estudantes, afinal, isso implicaria a homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar. A partir dessa ideologia de educação, ao longo do ano letivo percebe-se a necessidade de planejar múltiplas atividades de ensino e grupos de trabalho que partem das potencialidades dos estudantes. O objetivo maior do/a professor/a é ensinar tendo o envolvimento ativo dos/as estudantes, a fim de desencadear a formação de uma consciência acerca do que está sendo ensinado.

Nessa perspectiva, o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para escolarização dos estudantes independente de ter diagnóstico ou não. Os estudos sobre o DUA também se relacionam às discussões sobre currículo, aqui compreendido como uma prática discursiva. Para Lopes e Macedo (2011, p. 41), o currículo é uma prática de poder, mas, também, uma prática de significação, de atribuição de sentidos:

Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz apenas parcialmente.

O modelo social de compreensão da deficiência combate currículos e práticas consideradas capacitistas. Nele, a inclusão não é sinônimo de inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula, mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para coletividade e agregam valor no fazer docente, conforme Böck (2019). Além disso,

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam (Sebastian-Heredero, 2020, p. 735).

Por isso é importante que os/as professores/as estejam em constante formação a fim de compartilhar e refletir suas práticas, sejam elas frustradas ou de sucesso, para que haja crescimento e ressignificação dos planejamentos com esse olhar para a singularidade dos sujeitos, como sugere o DUA.

3.2.2.3 O uso do *Applied Behavior Analysis* (ABA) ao nível escolar de estudantes autistas

Ainda existe uma lacuna muito grande ao que se refere às pesquisas com práticas baseadas em evidências (PBE) para adolescentes com TEA no Ensino Médio. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998), no entanto, essas práticas são recomendadas para pessoas com desenvolvimento neuroatípico, especialmente autistas. As abordagens existentes são orientadas por pesquisas sólidas e resultados mensuráveis, que garantem intervenções confiáveis. Por mais que os/as professores/as regentes não apliquem diretamente essas práticas, é interessante que conheçam ou participem de formações juntamente com os segundos professores para que suas aulas também sejam elaboradas de modo mais inclusivo.

Dentro dessa categoria, encontram-se 28 ferramentas, postuladas aqui a partir do quadro elaborado para o documento da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) com as Diretrizes para os Centros de Atendimento Especializado do Estado de Santa Catarina que foram embasadas no estudo *Prática Baseada em Evidências para Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo* (Steinbrenner *et al.*, 2020): compreensão e práticas baseadas em evidências (Liberalesso; Lacerda, 2020).

Quadro 2 – 28 Ferramentas das Práticas Baseadas em Evidências

Prática	Definição
Intervenção Baseada no Antecedente (ABI)	“Organização de eventos ou circunstâncias que precedem atividade ou demanda, a fim de aumentar a ocorrência de comportamentos ou leva à redução de comportamentos desafiadores/ inadequados” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Comunicação Aumentativa e Alternativa (AAC)	“Intervenções usando e/ou ensinando o uso de um sistema de comunicação não verbal/vocal que pode ter ajuda (ex.: dispositivo, caderno de comunicação) ou sem ajuda (ex.: linguagem gestual).” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).

Intervenção <i>Momentum</i> Comportamental (BMI)	“A organização das Expectativas de comportamento em uma sequência em que baixas respostas probabilísticas, ou mais difíceis, estão embutidas em uma série de respostas de alta probabilidade ou menos esforço para aumentar a persistência e a ocorrência de respostas de baixa probabilidade.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Cognitivo Comportamental/ Estratégias de Instrução (CBIS)	“Instrução sobre gerenciamento ou controle de processos cognitivos que reduzem a mudança no comportamento social e acadêmico.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Reforçamento Diferencial de Alternativo, Incompatível ou Outros Comportamentos (DR)	“Um processo sistemático que aumenta o comportamento desejável ou a ausência de um comportamento indesejável, fornecendo consequências positivas” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Instrução Direta (DI)	“Uma abordagem sistemática do ensino usando um pacote de instruções sequenciadas, com <i>script</i> ou lições. Enfatiza o diálogo do professor e estudante através de respostas em coro e independentes que possibilitam a correção sistemática e explícita de erros para promover aprendizagem e generalização.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Treino em Tentativa Discreta (DTT)	“Abordagem instrucional com tentativas repetidas de treino, no qual cada tentativa consiste na apresentação de uma instrução pelo professor, resposta do estudante e consequências cuidadosamente programadas, e pausa antes da próxima instrução.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Exercício e Movimento (EXM)	“Intervenções que usam esforço físico, habilidades motoras específicas/ técnicas de movimento consciente para direcionar uma variedade de habilidades comportamentais.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).

Extinção (EXT)	“Remoção de consequências reforçadoras para comportamentos desafiadores para redução futura desses comportamentos.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Avaliação Funcional de Comportamento (FBA)	“Uma maneira sistemática de determinar a função ou a finalidade de um comportamento para que o plano de intervenção possa ser desenvolvido de forma efetiva.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Treino de Comunicação Funcional (FCT)	“Um conjunto de práticas que substituem um comportamento desafiador que tem função de comunicação por meios mais adequados e eficazes de comunicação e habilidades comportamentais.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Modelação (MD)	“Demonstração de comportamentos alvos desejados que resultam na aquisição desse repertório pelo estudante.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 28).
Intervenção Mediada por Música	“Intervenções que incorporam canções, entonação melódica e/ou ritmo para apoiar a aprendizagem ou o desempenho de habilidades/ comportamentos. Isso incluía a musicoterapia e outras intervenções que incorporam música para trabalhar comportamento alvo.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, 28).
Intervenção naturalística (NI)	“Uma coleção de técnicas e estratégias incorporadas às atividades e rotinas do dia a dia, no qual o estudante naturalmente é estimulado a desenvolver habilidades e comportamentos alvo.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Intervenção Implementada pelos Pais (PII)	“Os pais implementam intervenção com seus filhos e promovem sua comunicação social entre outras habilidades, e diminuem comportamentos desafiadores.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).

Instrução e Intervenção Mediadas por Pares (PBII)	“Intervenção na qual os pares promovem diretamente as relações sociais das crianças com autismo entre outras habilidades e objetivos individuais de aprendizagem. O adulto organiza o contexto social (ex: grupos de brincadeiras e contatos sociais) e quando necessário fornece suporte (ex: fornece sugestões e reforço) às crianças com autismo para que elas possam interagir com seus pares.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Promptings (PP)	Ajuda verbal, gestual ou física possibilita ao estudante o suporte necessário para ele adquirir ou se engajar no comportamento alvo.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Reforçamento (R)	“A aplicação de consequências após resposta e habilidade do estudante, que aumenta a probabilidade dessa resposta voltar a ocorrer.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Interrupção e Redirecionamento da Resposta (RIR)	“A introdução de uma dica, comentário ou outro distrator quando está ocorrendo um comportamento indesejável, o que faz com que o estudante mude o foco da sua atenção, o que resulta na redução desse comportamento indesejável.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Autogerenciamento (SM)	“Instrução focada nos estudantes que discriminam entre comportamentos inapropriados, monitorando e registrando com precisão seus próprios comportamentos e se recompensando por se comportar adequadamente.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Integração Sensorial® (SI)	“Intervenções que têm como objetivo aumentar a capacidade da pessoa integrar informações sensoriais (visual, auditiva, tátil, proprioceptiva e vestibular) corpo e ambiente, a fim de responder usando organizações e comportamento adaptativo.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).

Narrativas Sociais (SN)	“Intervenções que descrevem situações sociais para destacar características relevantes de um comportamento alvo e oferece exemplos de resposta adequada.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Treino de Habilidades Sociais (SST)	“Instrução individual ou em grupo projetada para ensinar aos estudantes maneiras de participar adequadamente e com êxito de suas interações sociais.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Análise de Tarefas (TA)	“Processo no qual uma atividade ou comportamento é dividido em pequenos passos gerenciáveis para avaliar e ensinar a habilidade. Práticas como reforço, modelação com vídeo ou atraso de tempo são frequentemente usadas para facilitar a aquisição de etapas ainda menores.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia (TAII)	“Instrução ou intervenção em que é a característica central o uso da tecnologia e ela é projetada e empregada para apoiar e aprendizagem ou desempenho de um comportamento do estudante.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Atraso de Tempo (TD)	“Uma prática usada para diminuir sistematicamente o uso de avisos durante atividade, usando um breve atraso entre a instrução e qualquer instrução ou aviso adicional.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Videomodelação (VM)	“Uma demonstração gravada em vídeo do comportamento ou habilidade alvo mostrada ao estudante para ajudá-lo a aprender tal habilidade.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).
Suportes Visuais (VS)	“Um aparato visual que dá suporte ao estudante para que ele possa se engajar em um comportamento desejado ou sem ajudas adicionais.” (Steinbrenner <i>et al.</i> , 2020, p. 29).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), a partir das Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Finatto; Garcez, 2002).

Para Orsati *et al.* (2015), o movimento pela prática baseada em evidências foi inicialmente apresentado e defendido pela Medicina na década de 1980 e, posteriormente, chegou a outros campos, como a Educação. A prática dos/as professores/as poderia ser melhorada se eles/as conhecessem mais os resultados de pesquisas, assim como as pesquisas em Educação deveriam se preocupar mais com a relevância para a prática e para as políticas públicas:

A visão principal é que práticas baseadas em evidências aumentam a eficácia das práticas utilizadas na Educação. Tal eficácia pode ser examinada tanto sob a perspectiva dos professores, que serão mais instrumentalizados para aplicação de tais práticas, quanto dos pais e alunos, que são os consumidores de uma Educação eficaz. De fato, estudos mostram que intervenções baseadas em dados de pesquisa demonstram impacto positivo no desempenho de alunos nas escolas (Cook; Cook, 2011, *apud* Orsati *et al.*, 2015, p. 22-23).

De todo modo, o importante é que os/as professores/as observem os/as estudantes e estejam dispostos/as a planejar suas práticas para atender as especificidades desses/as jovens, partindo do pressuposto que tanto o DUA como a ABA são opções possíveis e aplicáveis nas escolas. Além disso, quanto mais pesquisas e dados sobre essas alternativas, melhor será a qualidade do ensino proposto a todos/as estudantes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa que, para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada por meio de metodologias diversificadas como: revisão de literatura no período de 2021 a 2023 sobre a temática investigada, porque ficaria um ano antes da efetivação da pesquisadora principal na Rede Estadual de Santa Catarina e um depois do início da pesquisa, de natureza exploratória, com o objetivo de conhecer o tema e compreender as especificidades das práticas inclusivas com estudantes autistas no Ensino Médio; e, também, pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa.

4.2 TIPOS DA PESQUISA

De acordo com Gil (1999, p. 50), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Dessa maneira, é esperado que seja possível uma exploração mais profunda do tema a partir da leitura de materiais com maior relevância acadêmica, os quais já tenham sido previamente validados em bancos de dados dessa esfera.

A pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que possui

[...] foco na interpretação ao invés de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo; b) ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes (Cassel; Symon, 1994, p. 127-129).

Chizzotti (2008) argumenta que a pesquisa qualitativa também possibilita ao pesquisador uma profunda imersão referente ao tema estudado, explorado e investigado, considerando que sua atuação é essencial para os dados resultantes.

Há de se considerar, entretanto, que, durante a pesquisa, nos deparamos com dados quantitativos, uma vez que esses, conforme apontam Bogdan e Birkle (1994, p. 194),

[...] podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências num local se, por exemplo, o número de estudantes que é coberto tem

aumentado ou diminuído. Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconómico) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a pesquisa possui finalidade exploratória, característica definida por Gil (1999, p. 27) como aquela que

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

O início do trabalho do projeto de pesquisa para o Mestrado teve um aspecto diferente: o uso da memória da autora, da sua própria experiência vivida, como fonte para descrever a experiência de uma professora que encarou os desafios de assumir uma vaga como efetiva na rede estadual de Santa Catarina com um número relevante de estudantes com autismo no Ensino Médio, buscou recursos em pesquisas e materiais para engajá-los nas atividades da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e confrontou seus êxitos e frustrações ao longo desses dois anos de Mestrado Profissional, usando meios de refletir sobre sua prática pedagógica.

A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (Ellis, 2004). Dessa forma, um pesquisador utiliza princípios da autobiografia e da etnografia para fazer e escrever autoetnografia. Como um método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011). Para Santos (2017, p. 8),

[...] a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

Anderson (2006, p. 384) aponta uma característica central da autoetnografia: “[...] o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito”. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como “dados vitais”

para a compreensão do mundo social que está sendo observado. É certo, e isso foi sublinhado por Atikson (2006, p. 401-402), que todo o trabalho etnográfico implica um grau de envolvimento pessoal com o campo e com os dados (que são sempre construídos e não “dados”). E, para Santos (2017, p. 10),

[...] a autoetnografia não pretende fornecer uma resposta a todas as preocupações intelectuais, estéticas, emocionais e éticas sobre a pesquisa, pode-se, entretanto, dizer que, ao enxergá-la como um método, um modo de representação da experiência do indivíduo/autor/pesquisador e de seu modo de vida, compreendemos que o “fazer autoetnografia” ou o “ser um autoetnógrafo” exige dos pesquisadores uma atenção primordial para a investigação do “eu” em primeiro plano (suas memórias e experiências), para as preocupações representacionais durante todas as etapas do processo de pesquisa (interações com os “outros” – sujeitos investigados – e temas de pesquisa) e a representação desses processos em relação aos contextos social e cultural.

Assim, a escolha desta metodologia compôs tanto o desenvolvimento do projeto de pesquisa, quanto da produção do recurso educacional que mesclou as memórias, as vivências e as observações da pesquisadora principal em paralelo aos subsídios teóricos das disciplinas cursadas no mestrado, ancorados no contexto educacional.

4.2.1 Pesquisa bibliográfica

A revisão de literatura foi realizada na BDTD e, também, nos Periódicos da Capes na busca por artigos atuais sobre a temática pesquisada, em um primeiro momento, em janeiro de 2024 e, depois, em 14 de outubro de 2024, ampliando também para artigos nas bases citadas.

Na BDTD, inicialmente utilizei os descritores “inclusão”, “autismo” e “ensino médio” por serem a base da pesquisa e destas teses e dissertações encontradas, apenas quatro eram especificamente sobre a atuação com estudantes autistas no Ensino Médio, os demais trabalhos foram descartados da leitura integral. Apareceu apenas uma tese e 10 dez dissertações que são listadas abaixo com título, *link* de acesso, autor/a, objetivos e principais resultados.

Tabela 1 - Dados encontrado na BDTD com os respectivos descritores, no triênio 2021/2023

Descritores	Teses	Dissertações	Total por descritor
Educação Inclusiva; estudante autista; ensino médio.	0	0	0
Inclusão; autismo; Ensino Médio.	1	10	11
Educação inclusiva; formação de professores; autismo.	0	2 repetidas	2

Formação de professores; “autismo” OR "Autista" OR "TEA" OR "Transtorno do espectro autista"; "ensino médio"; "educação inclusiva" OR "inclusão" OR "práticas inclusivas".

1 4 (3 repetidas)

5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 3 - Revisão de literatura de Teses e Dissertações (2021 a 2023)

Nº	Título - Tipo - Ano	Link	Autor/a	Objetivos	Principais resultados
1	Experiências de familiares cuidadores de crianças com transtorno do espectro autista e apoio social: subsídios para o cuidado (Tese, 2023)	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/td-e-11032024-093212/	Maria Regina Pontes Luz Riccioppo	Analisar as experiências das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da perspectiva do cuidador principal.	Reflexão sobre o quanto importante é uma rede de apoio sólida, capaz de fornecer subsídios socioemocionais, físicos, estruturais e financeiros para aquele que desempenha a função de cuidador principal de uma criança com TEA, uma vez que os cuidados são complexos e extrapolam o contexto familiar.
2	Ensino de Física e autismo: articulações no Ensino Médio (Dissertação, 2021)	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31445 http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.23	Aline dos Anjos Davi Borges	Compreender o ensino de Física com vistas ao aprendizado de indivíduos com autismo e às suas articulações no Ensino Médio.	Da etapa exploratória, confirmamos que pouco se discutiu sobre o aprendizado para indivíduos com autismo, em especial no ensino de Física, o que nos leva a crer na relevância de se analisar estratégias de ensino que contemplem a inclusão destes indivíduos e a sua efetiva aprendizagem. Acredita-se que esses resultados possam contribuir para a prática docente do professor de Física e auxiliar na delimitação de novos temas, contribuindo para o desenvolvimento de estudos

					que preencham lacunas na literatura.
3	Trajectoria acadêmica de estudantes com transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual no ensino superior: similaridades e diferenças (Dissertação, 2023)	http://hdl.handle.net/1843/55372	Fernanda da Silva Pires	Conhecer e comparar a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA e DI matriculados no ensino superior da Universidade Federal de Minas Gerais apontando similaridades e diferenças.	A prática inclusiva nas instituições de ensino superior é recente, sendo necessário garantir as condições de acesso, juntamente com o planejamento das ações e serviços de suporte que garantam a permanência qualificada dos estudantes nos espaços e atividades acadêmicas.
4	O autismo na Educação Infantil: elaboração de um <i>e-book</i> para professores da educação profissional técnica pedagógica (Dissertação, 2023)	http://app.uff.br/riuff/handle/1/29931	Veronica Rodrigues de Souza Santos	Analisar as diretrizes curriculares do Curso da Educação Profissional Técnica de nível médio, denominado ainda de Curso Normal, oferecido pela SEEDUC-RJ sobre as teorias e as práticas inclusivas para a criança com o espectro autista na Educação Infantil	A pesquisa nos mostrou que o curso denota uma dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as de ensino geral, demonstrando que a existência de disciplinas referentes a diversidade e inclusão no Currículo Básico ainda se encontram desconectadas das demais disciplinas apresentadas e sob o domínio do professor interessado em Educação Especial.
5	Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do Ensino Médio com transtorno do espectro autista (Dissertação, 2022)	https://hdl.handle.net/1884/76501	Wagner Galves Júnior	Propor a criação de um material didático manipulável destinado ao ensino de biologia celular e histologia, o qual o aluno autista possa manipular, facilitando sua	Esse recurso didático foi modelado e construído pelo uso de impressora 3D e avaliado mediante aplicações em seções de atendimento especializado junto ao público-alvo no Colégio Militar de Curitiba-PR. Ainda, como sugestão de emprego do material

				aprendizagem por se valer do interesse restritivo. Assim, o uso desse recurso visou promover sua funcionalidade por facilitar a compreensão dos assuntos relacionados a Biologia Celular e Tecidual, tornando visível e palpável conceitos que necessitam de um raciocínio abstrato, característica que muitos autistas apresentam déficit.	desenvolvido, foi elaborada uma sequência didática a qual docentes da educação básica poderão utilizar.
6	Planejamento em um grupo de professores de uma sequência didática de caráter sociocientífico numa perspectiva da educação inclusiva: o autismo e a Covid-19 em sala de aula (Dissertação, 2022)	http://hdl.handle.net/11449/234579	Jefferson Felipe Candido Perez	Elaborar uma sequência didática de caráter sociocientífico em uma perspectiva da educação inclusiva para estudantes autistas.	Os resultados apontam para dificuldades de constituição do PGP no sentido de que, a despeito da grande disposição e desejo para o trabalho coletivo dos participantes, os dados revelam pouco cuidado com a elaboração de objetos de pensamento comuns a todos participantes.
7	“Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante”: contribuições de estudos brasileiros	http://hdl.handle.net/10183/265328	Rafael Gomes Rosa	Reunir e apresentar contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista	A partir de uma análise minuciosa desses trabalhos, os resultados obtidos foram organizados em sinopses descritivas e em duas asserções: (a) a inclusão escolar de estudantes com TEA é promovida com uma variedade de ações

	sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista na educação básica (Dissertação, 2023)			(TEA) na Educação Básica.	pedagógicas que possibilitam sua participação em sala; (b) a inclusão escolar de estudantes com TEA em turmas regulares é concebida, em alguns estudos, como sucesso na aprendizagem e, em outros, como sucesso na aprendizagem e interação. Os resultados da metassíntese empreendida fornecem subsídios teóricos e práticos para ação pedagógica de educadores comprometidos/as em promover práticas pedagógicas inclusivas.
8	Marcadores sociais da diferença: interseccionalidades que constituem pessoas com deficiência no ensino médio de Santa Maria - RS (Dissertação, 2023)	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/31416	Graziele Martins da Silva Fernandes	Compreender como marcadores de raça, classe e gênero constituem a experiência de estudantes do Ensino Médio com deficiência, a partir de uma leitura interseccional dos marcadores sociais da diferença.	Concluiu-se que as opressões vividas por esses sujeitos com deficiência podem ser proporcionalmente atravessadas por seus marcadores sociais. A evidência do capacitismo nega a seus corpos sua subjetividade como sujeitos capazes de advogar sobre si, inclusive em espaços domésticos e escolares, demonstrando a necessidade de estudos com maior profundidade acerca do assunto.
9	Procedimentos de ensino utilizados por Professores Especialistas no Atendimento	http://tede.unicentro.br:8080/jspui/h	Kelly Maria Lopes Ribeiro Gomes	Identificar os procedimentos de ensino que são utilizados pelos professores	Os dados coletados validam o que vem sendo apontado nas pesquisas sobre a docência compartilhada, pois os participantes

	Educacional Especializado (PAEE) a alunos com Transtorno do Espectro Austista em Docência Compartilhada (Dissertação, 2022)	andle/jspui/2034		especialistas no apoio educacional especializado na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, nas escolas da rede estadual de ensino sob jurisprudência do Núcleo Regional de Educação do município de Guarapuava, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	evidenciam a necessidade urgente um conceito que imprima no serviço prestado pelo AEE para alunos com TEA uma digital, que seja consistente, tenha comprovação científica, que se possa sob esse conceito, se obter o desdobramento de procedimentos de ensino qualificados, mensuráveis e eficazes. Espera-se que a presente pesquisa colabore para que o professores em atendimento educacional especializado à alunos com transtorno do espectro autista tenham clareza e alicerce para atuação do trabalho em docência compartilhada.
10	Autoeficácia de professores de estudantes com transtornos do espectro autista do Ensino Fundamental II e Médio (Dissertação, 2023)	http://hdl.handle.net/11449/243499	Solange Bispo	Identificar a Autoeficácia e a percepção de professores sobre sua formação e atuação com estudantes com TEA no Ensino Fundamental, Anos Finais e no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino. Como objetivos específicos, pretende-se caracterizar os professores em unidades escolares	Conclui-se que existe a necessidade de políticas públicas direcionadas para melhorias na estrutura física e humana das escolas e investimentos na formação de professores da Educação Básica, a fim de que estes enfrentem os desafios em relação à inclusão de estudantes com TEA e garantam a eles acesso ao currículo.

				<p>pertencentes a Diretoria de Ensino de uma cidade do interior paulista, analisar a percepção desses professores a respeito dos comportamentos e inclusão do estudante com TEA; identificar, segundo a percepção dos professores, quais os domínios teóricos e práticos que atendem às especificidades do estudante com TEA.</p>	
--	--	--	--	---	--

11	Uma proposta de sequência de jogos de química para estudantes com transtorno do espectro autista (Dissertação, 2023)	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18268	Tatiane Bianchini de Godoy	Desenvolver uma sequência didática de jogos no contexto de ensino de química para alunos(as) com TEA no Ensino Médio, com jogos de temas sobre os conteúdos da 1ª série e, a partir de pressupostos metodológicos, analisou-se se esses jogos atendem às necessidades do processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA e como um resgate de uma educação significativa e inclusiva.	Em todos os jogos houve dúvidas quanto à sua aplicação para o público-alvo, que são os autistas, mostrando que talvez seja necessário que os jogos sejam realizados em duplas e que tenham a mediação do professor. O seu desenvolvimento demanda um estudo mais aprofundado, pois o público autista necessita de ferramentas específicas, sem contar que cada grau do espectro possui uma concepção diferente. O desenvolvimento de jogos para este público, por mais desafiador que possa ser, faz-se necessário. A partir disso, se faz necessário um estudo mais aprofundado dos graus de autismo, culminando, assim, na criação de critérios específicos para cada grau na elaboração dos jogos.
----	--	---	----------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Uma tese com os descritores e quatro dissertações com os termos de busca (Todos os campos: “formação de professores” E Todos os campos: “autismo” OR “Autista” OR “TEA” OR “Transtorno do espectro autista” E Todos os campos: “ensino médio” E Todos os campos: “educação inclusiva” OR “inclusão” OR “práticas inclusivas”), mas repetiram: 4, 6 e 9.

Quadro 4 – Com os descritores em todos os campos usando operadores booleanos: “formação de professores”, “autismo” OR “Autista” OR “TEA” OR “Transtorno do espectro autista”, “ensino médio”, “educação inclusiva” OR “inclusão” OR “práticas inclusivas.

Nº	Título - Tipo - Ano	Link	Autor/a	Objetivos	Principais resultados
12	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária (Tese, 2021)	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34788	Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira	Analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência.	Os resultados do estudo mostram que a inclusão é um convite ao exercício de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva e ético profissional capaz de produzir uma experiência modificadora e transformativa na esfera da profissionalidade docente. Essa experiência modificadora pressupõe a internalização do outro, na posição de indivíduo único, que se expressa em sua singularidade. O estudo ainda indica que os fios que interligam as relações estabelecidas entre docentes e estudantes com deficiência são tecidos a partir de uma dimensão central, a qual seria responsável por fornecer as condições necessárias para situar e elevar as demais dimensões constituintes da docência a uma conexão dialógica.
13	Mediações de ensino e aprendizagem para alunos surdos: a atuação docente no Ensino Médio (Dissertação, 2021)	https://riima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.1440/125	Anna Kelly Souza Santos Cardoso	Investigar de que forma os docentes se organizam pedagogicamente para incluir o aluno surdo.	Os resultados demonstraram que os docentes possuem pouco diálogo com a aluna surda, uma vez que não têm domínio da Libras, gerando, assim, uma dependência da intérprete. Além disso, poucos materiais são

					adaptados durante o processo de ensino aprendizagem, o que provoca uma defasagem em relação ao que o professor ensina e a aluna aprende. Por fim, a família, por sua vez, se mantém alheia ao processo, dificultando ainda mais a descoberta de solução para essa problemática.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Nos periódicos da Capes, também no triênio de 2021 a 2023, pesquisei publicações em Língua Portuguesa e, inicialmente, utilizei os descritores “autismo”, “inclusão” e “ensino médio”, e apareceram quatro artigos. Na segunda busca, utilizei os descritores “educação inclusiva”, “estudante autista” e “ensino médio”, e apareceram dois artigos, mas com um repetido (artigo nº 2 do Quadro 6). Na terceira busca, utilizei os descritores “educação inclusiva”, “formação de professores” e “autismo”, e apareceram três artigos, mas com um repetido (artigo nº 1 do Quadro 7).

Tabela 2 - Dados encontrados nos periódicos da Capes com os respectivos descritores, no triênio 2021/2023

Descritores	Teses
Autismo; inclusão; Ensino Médio.	4
Educação Inclusiva; estudante autista; Ensino Médio.	2 (1 repetido)
Educação Inclusiva; formação de professores; Autismo.	3 (1 repetido)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Os artigos estão organizados nos quadros a seguir com título, ano, *link* de acesso, autor/a, objetivos e principais resultados, numerados de 1 a 7, em três quadros diferentes de acordo com os descritores utilizados.

Quadro 5 - Descritores: Autismo, Inclusão e Ensino Médio

Nº	Título - Ano	Link	Autor/a	Objetivos	Principais resultados
1	A (trans)formação de educadores por meio	https://www.perio	Cibele Moreira	Compreender como a escrita e o	Propostas formativas embasadas no trabalho com

	do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. (2021)	dicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4292209134	Monteiro; Ana Paula de Freitas	compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).	narrativas autobiográficas de educadores podem mobilizar novos modos de significar os desafios e as possibilidades presentes no contexto da educação inclusiva.
2	Tecnologia Assistiva como acessório facilitador ao aprendizado do Violoncelo de Pessoas com Autismo (2022)	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4309326833	Áureo Déo de Freitas Júnior; Larissa Leão; Lorena Forte Leão; Rafaela Alcantara	Criar um acessório facilitador para fixar os dedos no arco de violoncelo, visando garantir o melhor posicionamento, estabilização e/ou função do aluno.	O dispositivo criado tem custos baixos; é leve, pesando aproximadamente 9 gramas; tem desenho simplificado e é de fácil manuseio e uso. Possui potencial para implementação em aulas de iniciação musical voltada ao aprendizado do instrumento violoncelo, podendo ser um recurso que facilitará o processo da aprendizagem musical de pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo.
3	Da exclusão à inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: estudo sobre as mediações educacionais que promovem o desenvolvimento (2021)	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4309326833	Ana Floripes Berbert Gentilin	Divulgar aos profissionais da educação, saúde, assistência social, liderança política e famílias o resultado do estudo sobre os prejuízos ocasionados, por meio de diagnósticos tardios e da ausência de	A demora do diagnóstico gerou atraso significativo no desenvolvimento da estudante, agravou seu estado clínico, potencializou o sofrimento familiar e a inexistência de equipe multiprofissional qualificada, para realizar o diagnóstico precoce, tratamento e acompanhamento têm sido

		W31837 52219		intervenções terapêuticas adequadas, disponíveis para o atendimento de estudantes, com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.	uma das maiores barreiras encontradas em nossa realidade para melhorar a vida das pessoas com TEA e de seus familiares.
4	Vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e/ou autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021)	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=&id=W3162571870	Iury Fagundes da Silva; Annie Gomes Redig	Analisar a vivência de jovens e adultos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a partir de um projeto/curso de extensão com estudantes que cursam ou já concluíram o Ensino Médio.	As vivências foram de suma importância para compreendermos a importância e a necessidade de se pensar a inclusão desse público nas universidades e/ou mercado de trabalho e, também, a função que a universidade possui frente à sua responsabilidade social para com esses indivíduos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 6 - Com os descritores: Educação Inclusiva, estudante autista e Ensino Médio

Nº	Título Ano	Link	Autor/a	Objetivos	Principais Resultados
5	Ensino de Ciências da Natureza e recursos didático-pedagógicos no contexto da educação inclusiva: um estudo bibliográfico (2022)	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=	Giulia Vecchia Mello de Castro Leite; Débora Dainêz	Caracterizar a produção científica na área do ensino de Ciências da Natureza sobre os recursos didático-pedagógicos no contexto da	Ao total, obteve-se 111 trabalhos acadêmicos, sendo 71,7% dos recursos desenvolvidos voltadas aos alunos com deficiência visual; em maior parte modelos-táteis visuais destinados ao ensino médio e das áreas das Ciências Biológicas e Química. Um

		e=&id=W4310490732		educação inclusiva.	dado expressivo refere-se à reduzida quantidade de ocorrências de publicações sobre recursos didáticos que envolvam os estudantes com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista. Considera-se que o avanço das políticas públicas contribuiu para o aumento de pesquisas na área, porém ainda são escassos estudos que focalizem as diversas especificidades educacionais de forma a ampliar a relação do estudante com deficiência com o conhecimento escolar.
--	--	-------------------	--	---------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 7 - Com os descritores: Educação Inclusiva, formação de professores e Autismo

Nº	Título Ano	Link	Autor/a	Objetivos	Principais Resultados
6	Oficinas interdisciplinares remotas: o ensino de Ciências para pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a busca pela inclusão (2022)	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4205232772	Gisele Soares Lemos Shaw; Letícia Maria de Oliveira	Propiciar formação inclusiva de treze licenciandos em ciências da natureza relatou-se experiências de oficinas pedagógicas interdisciplinares e inclusivas para estudantes autistas e não autistas, realizadas de forma remotas e suas contribuições a mudanças das	Foi observado que esses licenciandos possuíam conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, apesar de surgirem ideias estereotipadas sobre pessoas com TEA, verificou-se ampliação de suas percepções, exceto em dois casos.

				percepções de autismo desses estudantes de licenciatura.	
7	Ensino de Inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo para <i>práxis</i> emergentes (2021)	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W3170762251	Otto Henrique Silva Ferreira; Juliana Reichert Assunção Tonelli	Problematizar a importância do estágio nos cursos de licenciaturas em letras, mais especificamente, no âmbito do ensino de inglês para crianças.	Indicam que as reuniões de estágio se constituíram em espaços fundamentais no processo de elaboração das atividades e da organização do material didático utilizado. Além disso, as análises evidenciam que as atividades idealizadas pelos/as estagiários/as criaram possibilidades para o desenvolvimento linguístico das crianças, também para aquelas em contexto de inclusão, tendo em vista o fato de que todas as crianças da turma participaram da produção final e da apresentação do projeto de classe da SD, reafirmando a importância das reflexões realizadas durante a elaboração do material nas reuniões de estágio supervisionado

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os artigos de Monteiro e Freitas (2021) – nº 1 –, e Leite e Dainês (2022) – nº 5 – contribuem na abordagem desta pesquisa e são utilizados ao longo da discussão das práticas analisadas pela autora, pois tratam do aumento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica brasileira e dos desafios observados no processo de inclusão desses estudantes, de modo a garantir não só o acesso, mas, também o aproveitamento e a progressão escolar.

Desse modo, esses artigos, bem como esta pesquisa, indicam a necessidade de desenvolvimento de propostas de formação de professores e demais profissionais da Educação para que sejam capazes de promover reflexões acerca das experiências vividas por eles/as e das concepções que fundamentam suas ações. São necessárias as pesquisas que se atenham a aspectos que integram os processos de ensino e aprendizagem em diferentes níveis e áreas de conhecimento, no entanto, a pesquisa bibliográfica evidenciou que o Ensino Médio ainda é pouco explorado, por isso a discussão das práticas desenvolvidas com estudantes autistas nesse segmento é o norte desta dissertação. Ainda mais nos últimos anos, devido às reformas propostas a esse nível da Educação Básica, desde a publicação da BNCC em 2017.

4.2.2 Pesquisa autoetnográfica

O local de estudo autoetnográfico foi a Escola de Educação Básica (EEB) José Maria Cardoso da Veiga¹⁰ (Figura 3), que faz parte da rede estadual de Santa Catarina, onde a pesquisadora principal trabalha desde 2022 como professora de Língua Portuguesa e Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa escola é localizada em Palhoça, na Enseada do Brito, uma das três comunidades mais antigas formadas por açorianos no litoral catarinense. Sua fundação aconteceu em 1750 por um grupo de açorianos liderados pelo português Domingos de Brito Peixoto, que se instalou no local inicialmente para cultivar as terras da região. O solo pouco fértil, porém, fez com que os novos moradores recorressem à pesca como forma de sobrevivência. Hoje, a atividade pesqueira, aliada ao cultivo de mariscos e ostras, é a base da economia local.

A Enseada é o maior distrito de Palhoça, ocupando 70% de seu território. Entretanto, apenas 10% da população reside no local. Segundo o último Censo, a cidade tem 222.598 habitantes (IBGE, 2022) e o rendimento médio dos trabalhadores formais é de 2,3 salários-mínimos (IBGE, 2021).

¹⁰ Desde 2020 esta escola foi uma das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Escolha feita por adesão em uma reunião na Secretaria Estadual de Educação no fim do ano letivo de 2019. A gestão não tinha informações de todas as mudanças na época, mas optaram por embarcar nessa inovação que já era prevista desde 2017 pela BNCC. Dentre as alterações estavam o aumento da carga horária mínima de 800 horas para 1000 horas anuais e a organização e flexibilização do currículo a partir dos componentes curriculares por área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já a Parte Flexível do novo currículo era composta pelos chamados Itinerários Formativos que, no Estado de Santa Catarina, compreendem: Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento. Essas últimas, por sua vez, podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, estar voltada à formação técnica e profissional. Por essa nova configuração, quem era professor/a do Novo Ensino Médio, de 2020 a 2023, tinha cinco horas-aula de reunião de planejamento com toda a equipe para a criação dos projetos por área do conhecimento.

Figura 3 - Fotografia frontal colorida da EEB José Maria Cardoso da Veiga¹¹



Fonte: Registro da pesquisadora principal (2023).

Assim, a professora pesquisadora deste estudo, na primeira etapa da pesquisa, realizou a revisão de literatura de 2021 a 2023 a fim de analisar como são as práticas pedagógicas com os estudantes autistas no Ensino Médio. Na segunda etapa, a professora pesquisadora deste estudo narrou suas experiências pedagógicas por meio de relatos de memória das atividades e dos projetos desenvolvidos no período de 2022 a 2024, a fim de refletir e analisar o quanto sua prática tinha vista inclusiva aos estudantes com autismo nas turmas em que ministrava aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Dessas coletas qualitativas, foram recolhidas as informações relevantes para discussão e análise dos dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa faz parte do projeto “Escrevivências de uma professora em formação: um olhar sobre a inclusão de estudantes autistas no Ensino Médio”. A coleta de dados foi realizada a partir da revisão de literatura de 2021 a 2023 na BDTD, nos Periódicos da Capes e com a autoetnografia da pesquisadora principal durante o período de sua formação no Mestrado

¹¹ Descrição resumida da figura: fotografia frontal colorida do muro com portão de entrada principal da EEB José Maria Cardoso da Veiga. A escola é construída com alvenaria, pintada com um tom de amarelo claro e detalhes em verde e vermelho. Tem um painel com o nome da escola feito com pedaços de cerâmica colorida. Tem um poste de energia e um ponto de ônibus ao lado direito da tela.

Profissional em Educação Inclusiva de 2022 a 2024 frente aos desafios da jornada como mestrande e professora efetiva na Rede Estadual de Santa Catarina.

Esta pesquisa busca compreender por que a formação docente inicial ou continuada sob a ótica da educação inclusiva é um desafio para o sistema educacional brasileiro e se propõe ao desenvolvimento de um *E-Book* e de um curso no *Moodle* que podem colaborar nos planejamentos e nas práticas pedagógicas para docentes do Ensino Médio. Para, por fim, analisar se a busca constante pelo conhecimento abre possibilidades de transformação nos planejamentos e nas práticas pedagógicas em prol do acolhimento da singularidade humana em sala de aula, dentro de um projeto de escola inclusiva, minimizando as barreiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes com autismo no ensino básico regular.

4.4 A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Considera-se como riscos nesta pesquisa: a invasão de privacidade e estigmatização a partir do conteúdo revelado pela prática da pesquisadora. No que tange ao aspecto ético e relacional da pesquisa autoetnográfica, torna-se primordial a compreensão de que investigadores não existem isoladamente. Logo, os autoetnógrafos, muitas vezes, mantêm e valorizam os laços interpessoais com os seus participantes, tornando a ética relacional mais complexa.

Os autoetnógrafos normalmente não os consideram como “sujeitos impessoais”, apenas para serem utilizados como “dados” (Adams; Bochner; Ellis, 2011, p. 281). Ao contrário, os autoetnógrafos consideram as “preocupações relacionais” uma dimensão crucial da investigação, que deve ser elemento prioritário em suas mentes durante todo o processo de pesquisa e de escrita. Em muitas ocasiões, essas “preocupações relacionais” obrigam os autoetnógrafos a mostrar seu trabalho para outras pessoas, ligadas direta ou indiretamente à pesquisa, permitindo que essas pessoas lhes forneçam algumas respostas, ou mesmo um reconhecimento de como elas se sentem sobre o que está sendo escrito (a seu respeito), permitindo-lhes opinar sobre como elas foram representadas no texto (Adams; Ellis; Bochner, 2011, p. 281). Pondera-se, portanto, como formas de minimizá-los, garantir: o acesso aos resultados; a não violação dos registros; a atenção aos sinais de desconforto; a confidencialidade das informações; a suspensão do estudo caso ocorra risco ou danos à saúde do indivíduo; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada indivíduo.

De modo semelhante aos etnógrafos tradicionais, os autoetnógrafos também podem ter de proteger a privacidade e a segurança dos sujeitos da pesquisa, alterando características de identificação, como circunstância e temas discutidos ou características como raça, gênero, nome e lugar. Enquanto a essência e o significado da história pesquisada são mais importantes do que a recontagem precisa do detalhe, os autoetnógrafos devem ficar cientes de como esses dispositivos de proteção podem influenciar a integridade de sua investigação, bem como a forma como o seu trabalho será interpretado e compreendido (Adams; Bochner; Ellis, 2011, p. 281).

Por fim, quanto à confiabilidade, generalização e validade, muitos dos estudiosos da autoetnografia reconhecem a importância da contingência. Ou seja, sabemos que a memória é falível, que é impossível lembrar ou informar sobre eventos numa linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos. Todavia, não podemos deixar de reconhecer a importância da memória enquanto dados de pesquisa. Nas palavras de Chang (2008, p. 71), “[...] a memória pessoal é um bloco de construção da autoetnografia porque o passado dá um contexto para o ‘eu’ no presente e abre a porta para as riquezas (analíticas) do passado”.

5 ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: O PENSAR, O SENTIR E O AGIR NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO

“O meu texto é um lugar onde as mulheres se sentem em casa.” (Conceição Evaristo).

O termo “escrevivência” criado por Conceição Evaristo traz a junção das palavras “escrever e vivência”; no entanto, a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação, mas na origem da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero está ligada. De acordo com a definição da autora, “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (Evaristo, 2022).

Durante a Dissertação de Mestrado, entre 1994 e 1995, Evaristo (2021) começou a brincar com as palavras “escrever-viver”, “escrever-se-ver”, “escrever-se-vendo”, “escrevendo-se”, até chegar ao termo “escrevivência”. A autora define que o ponto de nascimento dessa ideia representa um fundamento histórico, que é o processo de escravização dos povos africanos e por pensar muito nas mulheres africanas e nas suas descendentes escravizadas.

Conceição Evaristo foi a minha inspiração para o título deste trabalho por ser a voz de uma mulher negra que representa a força das mulheres as quais acreditam no poder transformador da educação, que, assim como eu, saiu de um contexto economicamente desfavorável, mas cresceu em meio a histórias da cultura oral, que amava ler, e a educação foi o meio de transformação na sua trajetória, bem como na minha. Eu não tenho a pele preta, mas meus cabelos cacheados indicam minhas origens, e referenciar essa autora é mostrar a importância dessas vozes por séculos silenciadas.

Minhas escrevivências, portanto, trazem, além da minha voz, as vozes de tantas outras professoras que também entendem a constante necessidade de formação para suprir inseguranças em seu fazer pedagógico diante dos diversos desafios cotidianos. Bem como as escrevivências de Evaristo trazem as vozes de pessoas pretas que por anos foram subjugadas. Não tenho o mesmo lugar de fala, pois me autodeclaro como branca, mas assim como ela sou professora e luto desde o Curso Normal por uma educação que seja engajada, participativa, que transforma vidas e movimenta o coletivo em prol dos que não têm suas vozes ouvidas e suas singularidades atendidas. Este capítulo, por exemplo, nasceu de uma das propostas de escrita

da disciplina de Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva, e todo meu percurso de estudos foi guiado pelas discussões nas matérias cursadas.

Em um dos encontros com minhas orientadoras, por exemplo, fiz a afirmação que me acompanha há muito tempo, desde que defini minha relação com a escrita e entendi o motivo do porquê gostava tanto de escrever: “eu sempre escrevi por medo de perder a memória”. Assim inicia a história sobre todo processo educacional que vivenciei para chegar à reflexão sobre educação e as políticas inclusivistas e o porquê deste projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional na linha de formação de professores/as.

Sempre tive esse medo mesmo desde muito pequena, quando nem se falava em Alzheimer, e sempre escrevia por causa disso. Produzia diários, fazia agendas, trocava cartas. E por que conto isso na minha pesquisa do Mestrado? Porque minhas experiências pessoais me fortaleceram para chegar até aqui. Se escrevo bem hoje, é porque sempre tive a escrita como uma aliada e sempre pratiquei muito, mas nem sempre foi assim.

Analisando os comentários em meus boletins do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, passei por um grande progresso, e isso é o processo de ensino-aprendizagem do qual faço parte hoje, pois acredito nessa mediação de tempos e caminhadas singulares. Na época da alfabetização (1ª série), a professora notava meu esforço e minha dedicação, mas afirmava que eu precisava “ser mais rápida ao executar as tarefas”. Na 4ª, afirmava que podia render mais, pedia mais esforço e mais dedicação, observava que tinha dificuldade na compreensão e elaboração de textos, que trocava letras, que precisava ler em voz alta. Segui todas as recomendações.

Sou filha de uma costureira, viúva e depois mãe solo, que tinha apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mas que sempre incentivou minhas irmãs e eu a sermos responsáveis e dedicadas aos estudos, que sempre nos contou histórias orais antes de dormir e que lia muitas revistas. Assim cresci rodeada de palavras, curiosa com a escrita e, mesmo estudando a vida inteira em escola pública, fui a primeira da minha família a acessar o Ensino Superior.

Abri as portas das possibilidades e da confiança, pois, depois de mim, algumas primas ingressaram nessa jornada, e hoje minhas sobrinhas também estão na universidade. Rompemos barreiras, mostrando que é possível sair das escolas da periferia para acessar o Ensino Superior em universidades federais e estaduais e transformar nossa realidade de família humilde com pouco acesso e dificuldades financeiras a mulheres com o poder do conhecimento, assim como Evaristo.

No entanto, relembro minha história na Educação, a partir das reflexões indicadas pelas disciplinas, percebi que acompanhei de perto também a frustração de uma tia com um dos

seus filhos que entrou para a escola junto comigo, mas que tinha convulsões e não aprendia no mesmo ritmo que os demais colegas e logo em seguida foi para a Classe Especial. Também foi encaminhado para frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), e muitas vezes o defendi por denominarem “o loquinho da Apae”. Quando estava na 5ª série, minha tia o tirou da escola regular, pois dizia que não servia de nada frequentar sem aprender.

Acredito que por isso supervalorizo o poder das palavras e da escrita, porque acompanhei a frustração de quem nunca conseguiu escrever além do próprio nome. No entanto, isso também me ensinou a valorizar outras potencialidades. Meu primo, por exemplo, sempre contou boas histórias, era muito engraçado e, profissionalmente falando, hoje adulto, constrói as melhores churrasqueiras e faz cálculos como ninguém para a compra dos materiais.

Assim, a luta contra o preconceito e a exclusão é muito mais difícil porque não basta uma legislação para que os paradigmas sejam alterados. Mudar a forma como os seres humanos veem as coisas, mudar o entendimento sobre o valor das peculiaridades, das heterogenias, é muito mais complicado, pois há séculos a sociedade impõe padrões, e, quando alguém foge a essa regra, sua voz, seu fazer e suas necessidades são desconsiderados.

Ambiente minha dissertação a partir de todos esses relatos entrecruzados, pois isso tudo aconteceu no início da década de 1990, quando já havia uma onda de mudanças no sistema educacional, pós Constituição Federal de 1988, a qual trazia um discurso esperançoso decorrente dos direitos conquistados. A ênfase, então, na universalização do acesso e nas políticas de “Educação para todos” perpassa todo fundamento e manutenção do Estado democrático, principalmente após o Brasil passar por uma grande crise pós-período ditatorial.

Para Ferreira e Nunes (1997), a base da educação inclusiva, que deriva das orientações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), perpassa pela atualização dos artigos referentes a pessoas com deficiência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), pois era o momento da expansão de matrículas na rede regular. No entanto, os desafios para avançar nas políticas públicas educacionais voltadas não só às crianças com deficiência, mas também a negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de periferia, são muito mais complexos. Remar contra a corrente do pensamento neoliberal que prioriza as privatizações e busca manter o Estado mínimo é tentar manter viva a flor do olhar acolhedor, do engajamento constante e da luta por uma educação pública de qualidade (Bezerra; Araújo, 2013).

Então eu, que sempre escrevi por medo de perder a memória, por medo de não saber a minha jornada, por medo de ter que acreditar em discursos sobre mim, escolhi ensinar jovens a “escreverem” suas próprias histórias, mas com amorosidade, com respeito e com brilho do olhar

de quem acredita que a educação transforma vidas, e, depois que essas vidas são transformadas, semeiam ainda mais transformação. O nosso espaço de mudança começa onde nossos braços alcançam. O meu espaço começou acreditando que a educação era o meio para transformar a minha vida, como Evaristo também, e depois avançamos nossos espaços indo para a sala de aula, como professoras. Não contentes em apenas possibilitar a transformação da vida dos/as estudantes, também avançamos espaço para abraçar a mudança por meio da formação docente.

É essa construção de um olhar crítico e reflexivo que não nos permite a indiferença, a não ação, pois a escola sozinha não dá conta de superar a exclusão social. Para Frigotto (2005), quando entendemos a manipulação ideológica impregnada nos *slogans* pós-modernos, passamos a fazer a diferença, pois o que transforma a realidade é nossa capacidade crítica e questionadora.

A educação inclusiva só se dará de fato quando a sociedade evoluir e entender o valor da diversidade, quando nenhuma prima precisar defender um primo de falas preconceituosas e discriminatórias só porque ele não aprendeu a ler. E, parafraseando Bezerra e Araújo (2013), que a flor viva brote em cada um de nós na construção de uma sociedade cada vez mais acolhedora e diversa, e que minha pesquisa, através dessas escrevivências de uma professora em formação, faça sentido para outros profissionais que almejam mudanças além do espaço que seus braços alcançam.

Assim, foi durante o curso de Magistério no Ensino Médio que descobri o poder das pessoas que trabalham com Educação, o quanto podem ser inspiradoras ou destrutivas. Tive professoras e professores incríveis e, por isso, no primeiro semestre de 2022, quando participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei), inscrevi um projeto que tinha como base identificar o processo de formação dos docentes, dando ênfase para a ausência de ferramentas que qualificam a prática pedagógica com o público da Educação Especial desse serviço no contexto escolar. O objetivo geral desse projeto era identificar no processo formativo o porquê de as práticas pedagógicas não incluírem jogos pedagógicos que propiciassem uma intervenção de maior qualidade nas propostas para estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Médio.

Ao ser selecionada e iniciar as disciplinas, senti que meu projeto não estava claro, sabia que queria seguir na linha de pesquisa de Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, mas, ao mesmo tempo, também queria apresentar atividades bem-sucedidas com os estudantes. Assim, a partir das leituras, da orientação e das escritas produzidas ao longo do curso, conheci o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas alternativas de práticas pedagógicas inclusivas.

As disciplinas realizadas no Mestrado ajudaram na ampliação do conceito e na diferenciação entre Educação Especial x Educação Inclusiva. O objetivo era conhecer as contribuições dessa formação para o planejamento de aulas acessíveis e que contemplassem diferentes níveis e formas de aprender:

[...] o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (Zerbati; Mendes, 2018, p. 154).

O projeto, então, foi reestruturado, e me pareceu um momento adequado para ampliar e sistematizar conhecimentos sobre o assunto. A proposta desenvolvida, após reestruturação e reescrita do projeto, teve como objetivo geral conhecer as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade.

O projeto, no entanto, foi reestruturado mais uma vez, pois se entendeu que não era sobre o DUA como princípio norteador, mas um olhar sobre como as tentativas de acerto e erro nas práticas pedagógicas da pesquisadora principal, frente aos desafios em sala de aula, aconteceram ao longo desses dois anos, e como a possibilidade dessa formação em educação inclusiva ressignificou minha prática cotidiana.

As escrevivências desta professora em constante formação vêm embasada por vozes de muitas mulheres pesquisadoras potentes que compartilham sua voz de mudança, acolhimento e inclusão. Minha escrita que antes era por medo de perder a memória, hoje é por vontade de fazer a diferença no meio pedagógico em que estou inserida, de plantar novas sementes e florescer vivamente a educação para todos.

5.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS COM ESTUDANTES AUTISTAS

Em fevereiro de 2022, fui efetivada na EEB José Maria Cardoso da Veiga no município de Palhoça, Santa Catarina, e observei logo no início do ano letivo, durante as minhas aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, que precisaria encontrar formas de encantar os/as estudantes para desenvolver um trabalho significativo. Era nítido que havia defasagem no processo de ensino-aprendizagem, falta de leitura, uso excessivo do telefone móvel, pouco

interesse e uma biblioteca que estava fechada desde a pandemia. Desse modo, era necessário contemplar no meu planejamento atividades inclusivas que gerassem engajamento nas turmas e, principalmente, cativar os estudantes que apresentavam algum diagnóstico – na maioria com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Das 11 turmas em que era professora regente, entre o Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), e o Ensino Médio (EM), em 10 existiam adolescentes com algum diagnóstico, e muitos desses ainda não-alfabetizados. Todos/as eram acompanhados/as por segundos/as professores/as¹², mas observava uma atuação discrepante da esperada, pois alguns adaptavam as atividades com perfil infantilizado, como se fossem estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI).

Ainda que o Brasil não possua estatísticas oficiais acerca do número de pessoas com autismo, é evidente o aumento do número de diagnósticos vinculados às manifestações autistas. O Censo da Educação Básica, realizado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – no ano de 2023, apontou o crescimento do número de matrículas de crianças e adolescentes diagnosticados com TEA nas salas de aula regulares na ordem de 49,88% quando comparado com o ano de 2022 (607.114 em 2023 ante 405.056 em 2022). Dessa maneira, somente em 2023 tivemos um acréscimo de 202.058 matrículas de estudantes com autismo na rede regular de ensino, dado que fornece um quadro bastante representativo da situação exposta (Brasil, 2024).

A partir dessas observações na escola pesquisada e no quadro geral brasileiro, ao escrever o projeto para participar da seleção do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei), escolhi a linha de Formação de Professores/as por acreditar que, por meio dela, posso ampliar meus conhecimentos e plantar sementinhas de práticas inclusivas, inspirando o trabalho integrado e colaborativo entre as áreas do conhecimento na escola em que atuo.

¹² Essa é a denominação dos/as professores/as que acompanham estudantes com diagnóstico na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, regulamentada pela promulgação da Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017. O objetivo principal é valorizar a educação especial e garantir os direitos dos estudantes com deficiência, entre elas: deficiência múltipla associada à deficiência mental; deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; deficiência associada a transtorno psiquiátrico; deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. O Art. 5º trata da contratação, posse e nomeação do Segundo Professor de Turma que exige habilitação adequada em educação especial e seus desdobramentos.

Diante disso, durante o projeto de resgate das aprendizagens no início de 2022¹³, escolhi alguns gêneros textuais para análise e produção e, com algumas turmas, criei cubos com personagens, cenários, noções de tempo e ações para produção de narrativas (contos) orais e/ou escritas de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante. A partir dessa experiência, que foi produtiva e enriquecedora, na qual todos/as estudantes criaram formas de expressar suas narrativas, explorando as múltiplas possibilidades da linguagem como textos escritos, orais, ilustrações ou mímicas, decidi pesquisar sobre as possibilidades de outras práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, foi ao longo do curso das disciplinas do Profei e da participação nos seminários propostos pelo Cead/Udesc que a importância de conhecer as legislações, as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, o olhar para diversidade da singularidade humana no contexto escolar e o entendimento da deficiência subsidiaram o embasamento teórico para o *corpus* da pesquisa e da elaboração do produto educacional.

5.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES AUTISTAS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire)

São 3h50 de uma sexta para sábado de outubro, no meio do silêncio da madrugada, os passarinhos estão cantando (ah... Se eu pudesse inserir um áudio aqui), acordei porque estava escrevendo mentalmente, articulando partes da conversa que tive com as minhas orientadoras sobre a Dissertação, e nessa hora nasceu este capítulo. Esse é o horário que uma mulher, mãe solo de uma menina de seis anos, professora, com 48 horas em sala de aula, que divide sua vida em duas escolas diferentes, com realidades totalmente distintas de particular e pública, uma no centro de Florianópolis e outra no interior de Palhoça, tem “tempo” e resolve refletir sobre sua prática.

Nesse horário, reconheço que a minha prática pedagógica possui um papel importante no processo de discutir as diferenças na perspectiva da inclusão escolar e lembro de Paulo Freire, na sua concepção humanizadora que viabiliza aos sujeitos uma visão crítica do mundo, promovendo situações desafiadoras. Na concepção humanizadora defendida pelos aportes

¹³ Durante a semana de planejamento do ano letivo, a equipe gestora lançou a proposta de resgate curricular em função das lacunas deixadas pelo ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021, posto que agora estava totalmente no ensino presencial outra vez, mas ainda fazendo uso de máscara.

freirianos, portanto, “[...] a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38).

Tudo isso para dizer que era próximo do dia do/a professor/a e, se não temos tempo de qualidade para formação e valorização profissional, isso perpassa a forma como somos vistos também pelos/as estudantes; e, para refletir sobre esse aspecto, primeiro tem toda uma introdução, pois o espaço escolar se constitui em um local de humanização. Esta é a parte em que escrevo sobre as práticas pedagógicas no contexto da atuação docente com estudantes autistas: as frustrações no caminho de uma professora em formação.

Quando assumi as turmas em fevereiro de 2022, deparei-me com realidades distintas dos/das estudantes com autismo, percebi que eram muito mais do que repetição dos estereótipos de que pessoas com autismo faziam movimentos repetitivos, tinham dificuldade de socialização e hiperfoco em temas e objetos. Tive contato com estudantes que não gostavam de socializar suas atividades, que não sabiam ler, que eram apenas copistas do quadro, mas também trabalhei com estudantes que faziam trabalhos em grupo, que apresentavam seminários, que criavam e contavam histórias incríveis.

Confesso, no entanto, minha frustração inicial com aqueles que não sabiam ler ao final do ciclo da Educação Básica, que tinham frequentado ano após ano e estavam prestes a sair da escola sem desvendar a magia das palavras, bem como meu primo que nunca aprendeu a ler. Mas essa frustração foi mudando conforme assistia às aulas das disciplinas e entendia o quão gigante era o potencial daqueles/as estudantes e quantos trabalhos incríveis tive a oportunidade de orientar e acompanhar,

De início, conto uma história. Fui avaliadora do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por 10 anos (2009 a 2019). Quando ingressei no seleto grupo de corretores da grande Florianópolis, era recém-formada em Letras e tinha postado um anúncio sobre correção de trabalhos acadêmicos em algum *site*. Uma das corretoras da região tinha sido eleita uma das melhores avaliadoras naquele ano, por questões de produtividade e por alto alinhamento com os avaliadores do Ministério da Educação (MEC). O prêmio por se destacar foi migrar para o cargo de supervisora. Em 2009, o exame passava por um momento de expansão, e novas equipes estavam sendo criadas. Assim, ela deveria recrutar novos/as professores/as e coordenar a equipe. Nessa busca, chegou até mim através do tal anúncio.

Enfim, nesse tempo como corretora, aprendi muito sobre os processos de escrita e o que o exame espera dos candidatos ao final do Ensino Médio. Não é uma escrita criativa, subjetiva e articulada, é um modelo padrão de projeto de texto dissertativo-argumentativo. Quem atinge esse padrão tem chance de ganhar uma nota mil. Vocês já pararam para pensar por que são tão

poucas em um universo de milhares de estudantes? Não é porque não saibam escrever, é que não atingem o padrão para um exame de larga escala nacional, e, para que a correção não seja subjetiva, existe uma matriz de referência que padroniza e tenta alinhar a correção entre os avaliadores.

Então, eu, professora de português do EM, ao dar aulas para o 3º ano, ensino esse modelo padrão¹⁴ porque sei o que esperam deles. No entanto, vem o questionamento: Como olhar e ensinar a partir da singularidade do sujeito se, para ser aprovado no exame nacional e conseguir uma bolsa para acessar à universidade, o/a estudante tem que reproduzir um padrão de texto? A criatividade é minada na raiz. E as divergências e as reflexões começam a emergir, pois, a BNCC preconiza desde o Ensino Fundamental, em suas competências específicas da área de Língua Portuguesa, “[...] utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.” (Brasil, 2018, p. 63). Por ser um exame em larga escala, no entanto, apenas um tipo de linguagem é aceita, a verbal, por meio da Língua Portuguesa na modalidade formal, ou seja, na norma padrão.

Para além disso, porém, o que me frustrou também, ainda mais que era próximo ao dia do/a professor/a, é que, durante uma das aulas de redação, ouvi: “dizem que a gente tem que começar pela redação” ou “já assisti uns 20 (vinte) vídeos no *TikTok* sobre modelos de redação”. Ao que questionei:

- Quem disse?

- Ah... alguém no *TikTok*, respondeu um estudante.

Na mesma hora, quase gritei: “eu disse que tem que começar pela redação. Eu sou a professora que estuda e trabalha e está desde fevereiro ensinando sobre como fazer uma boa redação. Eu trabalhei com vocês os gêneros argumentativos: editorial, artigo de opinião e resenha crítica para fortalecer a organização, o posicionamento e ampliar o repertório sociocultural para então estruturar um texto dissertativo-argumentativo... Eu trouxe jogos com tipos de argumentação¹⁵ e modelos... Eu sou a professora que pesquiso, planejo e me esforço para fazer o melhor por vocês sempre, e vocês valorizam o que ouviram no *TikTok*... Acabou a

¹⁴ É um esqueleto de redação padrão que disponibilizo para que os/as estudantes entendam como é a sequência estrutural de um texto dissertativo-argumentativo no Enem, a fim de que defendam a tese a partir de dois argumentos, sustentem essa argumentação por meio de repertórios socioculturais e concluam com uma proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos, usando os cinco elementos esperados (agente, ação, modo meio, finalidade e detalhamento).

¹⁵ O jogo citado aqui é Questões Polêmicas no Brasil (QP Brasil), um dos materiais de apoio distribuído pela Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (2019).

aula aqui. É por isso que vocês não conseguem escrever... Ficar assistindo a vídeo não é o mesmo processo que colocar a mão na caneta e trazer para o papel o argumento e a reflexão necessária para atingir uma boa nota na redação do Enem. Isso, continuem usando o tempo nesse aplicativo que ensina melhor do que eu”. Fiquei chateada sim, anos de formação, busca e dedicação para perder para uma rede social, por isso que tem tanto professor no digital... E eu aqui fazendo a Dissertação do Mestrado, deveria era fazer vídeo e postar na internet. Talvez assim me escutem.

Mas agora, mais calma e refletindo, acredito que fui um pouco cruel e desconectada, lógico que é possível aprender assistindo a vídeos, ainda mais que são nativos digitais¹⁶, mas é difícil manter a serenidade em momentos assim. Eu me importo com os/as estudantes, quero que tenham resultados e acessem à universidade, que suas vidas sejam transformadas pela educação, como a minha foi. Eu escolhi ser professora, por entre tantos motivos, por saber que sempre teria mercado de trabalho, porque vim de uma realidade humilde, sem nome do pai no registro, sem mãe desde os 18, sem ter para onde voltar. Se a vida de quem acredita na educação não desse certo, quem eu seria? Se a escola perde a força, se os estudantes desacreditam de seus/as professores/as, de que adianta estudar tanto?

Nessa turma, um dos estudantes com diagnóstico de autismo tem hiperfoco em História, principalmente na 2ª Guerra Mundial, e quer seguir carreira militar. O alistamento dele está próximo, e ele gosta de aprender sobre escrever redação para o Enem, pois quer tentar uma bolsa para entrar na universidade no próximo ano. No entanto, para seguir carreira de oficial temporário, no dia da inspeção já precisa estar matriculado no Ensino Superior. Nesse mesmo dia, o estudante veio conversar comigo, pois queria saber se alguma faculdade daria um atestado de matrícula depois de ter feito o vestibular, mas antes de ter terminado o Ensino Médio, porque a data está agendada para antes da formatura dele.

Ele disse:

- Você que sabe tantas coisas, que é entendida, pelo menos eu acho, deve saber...

Mas eu não sabia, por isso aprender constantemente me movimenta. Para responder perguntas além da minha disciplina, para ensinar os textos além da escola.

E, mesmo que no início dessa aula, alguém tenha valorizado mais um influencer às minhas orientações, ainda existem estudantes que valorizam quem está ali pertinho, toda

¹⁶ Pessoas que nasceram e cresceram com a presença de tecnologias digitais em suas vidas, como internet, videogames, computadores, dispositivos móveis e mídias sociais. Estão acostumados a receber informações rapidamente, sempre *online*. Sei que, para promover o aprendizado dos nativos digitais, é importante ensinar por meio de jogos ou utilizar materiais virtuais interativos de curta duração, mas isso é assunto que inspiraria outra dissertação.

semana. Assim, devo seguir o coração da professora aprendiz, em constante autoformação, que multiplica os dias e as noites em busca de ser uma professora cada vez mais comprometida com a missão de ensinar a todos/as os/as estudantes. E por ser uma aprendiz, na sequência vem as narrativas sobre as práticas de sucesso: Poesia Sensorial e Releitura da Semana de Arte Moderna: 1922 – 100 anos depois.

Durante as reuniões de planejamento da equipe da área de Linguagens, que ocorriam sempre às quintas-feiras no período vespertino em 2022 e no noturno em 2023, sempre estruturamos projetos interdisciplinares, pois era uma das exigências por ser uma escola-piloto do Novo Ensino Médio (NEM), assim escolhíamos¹⁷ uma temática norteadora e elaborávamos nossas sequências didáticas. Dessas reuniões de planejamento coletivo e colaborativo, surgiram inúmeras atividades produtivas, inclusivas e destinadas a todos/as estudantes, sem olhar para quem tinha diagnóstico ou não, pois pensávamos em grupos de trabalho acreditando nas potencialidades de cada um/a e na contribuição que um/a poderia dar ao outro/a sobre aquele tema.

“É preciso que a leitura seja um ato de amor” (Paulo Freire, 2003)

Um dos primeiros projetos coletivos interdisciplinares¹⁸ o qual planejei foi a partir do gênero poema, com as turmas do 1º ano do NEM. A sequência didática estruturada no padrão orientado pelo SED/SC está no APÊNDICE A.

Essa sequência contemplou o trabalho com três turmas do NEM matutino, com quatro estudantes com TEA, acompanhados por segundas professoras. O primeiro momento foi a solicitação de uma pesquisa sobre o que era poesia sensorial e, na sequência, uma sensibilização para o projeto, por meio de uma oficina de leitura sensorial ministrada pela autora com as turmas.

Em um primeiro momento, desliguei as luzes da sala, fechei as cortinas e pedi que os estudantes fechassem os olhos. Na sequência, coloquei uma música instrumental e iniciei uma sequência de palavras, como se fosse um poema, pedindo que imaginassem o que ia dizendo, usando vários elementos do ambiente que cercava a escola. Não tenho como descrever

¹⁷ Há uma alternância entre a 1ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural, pois é a minha narrativa de (auto)formação; no entanto, essa narrativa também é permeada por outras vozes de colegas professores/as.

¹⁸ As disciplinas envolvidas neste projeto específico foram: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

exatamente agora como foi, pois fui brincando com as palavras que poderiam ser imaginadas, como: ondas do mar, canto dos pássaros, vento, chuva, flor de maracujá, entre outros elementos.

A ideia nessa aula era trazer algo conhecido, ou seja, elementos do cotidiano, do ambiente escolar e da comunidade para apresentar algo novo, bem como postula Freire (2002) sobre a construção do conhecimento que necessita partir do contexto e, sobretudo, com o propósito de efetivar mudanças que venham a qualificar os seres humanos a ampliar seus horizontes a fim de minimizar as opressões sofridas ao longo do tempo. Desse modo, ensinar e aprender representam momentos de um processo maior de cada estudante, isso significa conhecer sua realidade e reconhecer suas preferências como válidas em todo processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (Freire, 2002, p. 47). Sendo assim, a conexão do/a professor/a com o local de atuação e com os/as estudantes é parte primordial para uma prática de sucesso em participação, acolhimento e inclusão.

Na sequência da escuta, diminui a música instrumental, abri as cortinas da sala aos poucos, deixando a luz entrar, e os/as estudantes, no seu tempo, foram abrindo os olhos e comentando as sensações que tiveram durante a atividade. Muitos disseram que tinham gostado, que se desligaram do mundo agitado, que deveríamos ter mais práticas assim.

Logo em seguida, a turma compartilhou a pesquisa feita sobre poema sensorial, fizeram a leitura de alguns exemplos, e organizamos os grupos de trabalho com três integrantes para criação dos próprios poemas. Durante a produção, o interessante dos grupos de trabalho é que iam discutindo sobre quais eram as melhores possibilidades de palavras para despertar sensações nas pessoas que escutariam suas produções durante a oficina sensorial na festa da família. Antes da socialização definitiva, no entanto, os poemas também foram apresentados em sala entre os colegas.

Nesse ínterim, Barca (2004) indica que esse tipo de proposta é reconhecido como “aula-oficina”, pois oferece uma real possibilidade para que os/as estudantes e os/as professores/as trabalhem em um ambiente colaborativo, já que permite a construção coletiva de conhecimentos. Isso aparece como uma alternativa mais inclusiva se equiparada ao chamado Ensino Tradicional, caracterizado com frequência como uma proposta que não oferece demasiados espaços para o trabalho colaborativo entre professores/as e os/as estudantes.

Após a produção escrita dos poemas, revisão do texto por outro grupo e leitura pela autora, os/as estudantes gravaram áudios e realizaram a socialização em suas respectivas

turmas. Como a atividade gerou engajamento ímpar, entendemos que tínhamos proposto uma atividade que seria interessante compartilhar com a comunidade escolar durante a Festa da Família em abril de 2022. Os poemas tratavam de memórias afetivas, de cheirinhos da infância, de comidas preferidas, das características do bairro onde a escola está localizada, dos sons da região, validando a importância da conexão entre os envolvidos, como bem postula Freire (2002).

A seguir, seguem figuras com algumas imagens da sala organizada na Festa da Família, intitulada “Explorando os Sentidos: Poema Sensorial”.

Figura 4 – Organização da sala “Explorando os sentidos: Poema Sensorial”¹⁹



Fonte: Acervo pessoal da autora principal (2022).

¹⁹ Descrição das imagens da esquerda para direita: na primeira foto, duas estudantes estão preparando pipoca para montar as lembrancinhas e já deixar um cheirinho de pipoca no ar. Na segunda foto, as lembrancinhas estão prontas em um plástico transparente com pipocas dentro, fechado com um bilhete que diz: Poema Sensorial: sala Explorando os Sentidos. Obrigada pela presença. Área Linguagens. 1º ano do Ensino Médio. Festa da Família 2022. EEB José Maria Cardoso da Veiga. Na terceira foto, há dois estudantes preparando o ambiente, cortando dois bolos, um de laranja com cobertura de chocolate branco e o outro de cenoura.

Figura 5 – Momentos da atividade sensorial ²⁰

Fonte: Acervo pessoal da autora principal (2022).

As figuras mostram apenas uma pequena parcela dos registros dessa atividade interativa e sensorial, que movimentou as três turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, a comunidade que esteve presente só teceu bons elogios, agradecendo por um momento diferente, acolhedor e repleto de possibilidades de ativar memórias e percepções únicas. Na época não conseguimos produzir vendas, mas os/as participantes eram convidados/as a fecharem os olhos e a confiarem nos/as estudantes.

Essa foi a primeira atividade que gerou uma reflexão sobre adaptação de propostas para os estudantes com TEA. Nessa prática, por exemplo, não houve nenhuma, pois como estavam envolvidos em pequenos grupos de trabalho com três estudantes, participaram dentro das suas possibilidades, contribuindo com o que julgavam interessante. Um dos estudantes com TEA, inclusive, está em uma das fotos e quis participar no dia da socialização, representando o poema do seu grupo, levando um item que representava maciez, suavidade e aconchego.

Outra sequência didática interdisciplinar que gerou uma reflexão semelhante foi a releitura da Semana de Arte Moderna com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, inspirada a partir da celebração dos 100 anos desse marco na literatura nacional, já que a narrativa aqui é de 2022. O nosso projeto de exposição para a Feira do Conhecimento foi intitulado: 1922, 100 anos depois. Não foi um título muito criativo, mas cumpriu com o propósito no desenvolvimento de atividades artísticas e literárias que gerassem interação com estudantes de todos os segmentos da escola, ou seja, do EFAI até o EM.

Além de retratar a primeira fase do Modernismo brasileiro, também foi possível vislumbrar trabalhos inspirados nas Vanguardas Europeias que serviram de impulso para os

²⁰ Descrição das imagens da esquerda para direita: na primeira foto há cinco estudantes sorrindo, dois em pé e três sentadas, segurando alguns itens utilizados durante as sessões de poemas sensoriais, como: borrifador com água para simular a chuva, garrafa térmica com café para representar o cheiro de café, copo plástico com chá de camomila, um livro para fazer o som do folhear de um livro, uma concha para simular o som do mar. Na segunda foto há 15 pessoas, distribuídas em três fileiras, as duas primeiras estão sentadas que são professores/as da escola prestigiando a sala juntamente com os/as estudantes que estão em pé na terceira fileira e cada participante escolheu um item utilizado durante a sessão para segurar nas mãos. A terceira foto é uma *selfie* feita pela autora sorrindo no canto direito em pé e há doze estudantes, sete sentados e cinco em pé que sorriem também.

artistas nacionais, como Cubismo, Dadaísmo, Expressionismo, Surrealismo, Futurismo e até o Concretismo para dialogar com o Cubismo. Esse diálogo pensado entre as escolas literárias nessa exposição de releitura foi baseado na habilidade da BNCC (Brasil, 2017, p. 311):

EM13LP50 – Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

Nossa intenção, pois, era justamente essa, que os/as estudantes percebessem essas inter-relações e construíssem seus conceitos de arte, de interação e de vivência a fim de fomentar uma cultura inclusiva.

Na turma em que o projeto foi proposto, havia três estudantes com TEA acompanhados pela segunda professora, um deles não era alfabetizado e os outros dois tinham vergonha de se sentar perto dela. Os três fizeram parte de grupos de trabalhos distintos e contribuíram em todos os processos de acordo com suas potencialidades e com suas preferências.

A organização inicial do projeto partiu da formação dos grupos que foram sorteados e, na sequência, após a explicação de cada tema, indicaram qual gostariam de pesquisar e desenvolver as atividades. A única regra do trabalho era que precisavam desenvolver, ao menos, duas atividades, uma relacionada com as artes plásticas e outra relacionada à literatura. A sequência didática completa elaborada para essa releitura está no APÊNDICE B. O tempo médio de duração foi de três semanas contínuas de trabalho, intercalando as disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Arte.

Os trabalhos devolvidos para Feira do Conhecimento foram em formatos que serviam tanto para exposição, como para interação. Na época, a organização da gestão escolar destinou para a turma uma sala de aula muito pequena, e os grupos ficaram próximos demais, mas, como tínhamos proposto um rodízio de apresentações, no final deu tudo certo.

Era meu primeiro ano como professora efetiva nessa escola, eu estava envolvida em seis projetos diferentes para a feira e foi um grande desafio supervisionar e avaliar cada grupo. Por isso vale a reflexão de quanto o trabalho interdisciplinar e colaborativo é importante e necessário, pois só consegui êxito porque tinha os/as outros/as colegas de trabalho dividindo as tarefas comigo. Para Cabral e Silva (2017), e Zerbato e Mendes (2017), o ensino colaborativo visa atender a demandas educacionais dos sujeitos e se caracteriza quando profissionais da Educação, com formações e experiências diferentes, dividem responsabilidades de planejamento, ensino e avaliação. Por isso é tão importante criar possibilidades de trabalho que

superem os modelos tradicionais e proporcionem articulações das ações docentes, como essa que vivenciei.

Ainda segundo Gonçalves *et al.* (2014), o ensino colaborativo não é só uma alternativa, mas uma necessidade para assegurar as garantias constitucionais dos estudantes da educação especial, uma vez que, nessa proposta, dividir-se-ia a responsabilidade do planejamento e da avaliação de um grupo de estudantes em uma sala com necessidade de atendimento especializado. Os/as estudantes mencionados/as anteriormente participaram de toda construção do trabalho e também no dia da exposição, pois, além dos/as professores/as regentes das disciplinas, contaram com o suporte e a organização das tarefas pela segunda professora. No entanto, vale uma ressalva quanto ao estudante com TEA que não era alfabetizado e se manteve assim até concluir o ano letivo aos 20 anos: ele usava um aplicativo leitor de tela²¹ para auxiliá-lo na leitura das pesquisas sobre o tema do seu grupo que era o Futurismo, escolhido também por gostar muito de jogos de realidade virtual e temas como o multiverso da Marvel, representado no filme do Dr. Estranho.

Após a feira, pedimos que os/as estudantes fizessem uma autoavaliação dos trabalhos interdisciplinares, eles/as poderiam preencher um questionário²² por escrito (no caderno ou no bloco de notas do telefone) ou gravar um áudio/vídeo com as respostas. O mais importante para os/as professores/as envolvidos/as era identificar os pontos positivos e os aspectos a melhorar para os projetos seguintes. As respostas foram extremamente positivas. Destaco o comentário de autoavaliação do projeto²³ de um estudante, na qual afirmava:

Além de poupar tempo pra professores das matérias, é menos 1 ou até 2 notas que precisam avaliar em prova. Outra coisa, os alunos parecem que se interessam mais quando é pra várias matérias. Por exemplo, eu não gosto de trabalhar em dupla ou coisa assim, porque sempre fico com alguém que não tem ânimo pra fazer. Daí eu já nem do bola pro trabalho, mas esse foi muito bom. Creio que aprendemos mais do

²¹ O aplicativo utilizado era o “Leia Para Mim” e está disponível apenas para celulares *Android*. Ele permite a leitura em voz alta de páginas da *web*, *e-books*, documentos e qualquer texto em português ou outros idiomas *online* ou *offline*. Desse modo, facilita a transformação de livros, notícias, revistas e artigos científicos em audiolivros e *podcasts*, uma tecnologia assistiva potente para contribuir com estudantes que ainda não acessaram a decodificação da linguagem escrita.

²² O questionário era composto por cinco perguntas: destacar pontos positivos, levantar aspectos a melhorar, sugerir alguma ideia para outros trabalhos interdisciplinares, indicar uma nota para o grupo e, por fim, indicar uma nota para a sua participação levando em consideração todo o processo de envolvimento com a proposta. Ao buscar as memórias e os registros desse projeto, revisei as informações compartilhadas pelos/as estudantes e sorri ao ler, ouvir e ver o que representou esse projeto para todas as pessoas envolvidas. Na época, já tinha passado na seleção do Profei, mas não imaginava que esse material também faria parte da minha Dissertação.

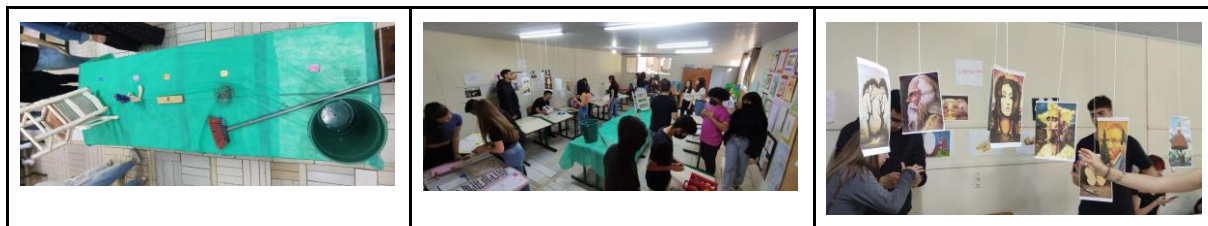
²³ O comentário foi apenas transcrito tal qual o estudante digitou em seu bloco de notas no aparelho celular e enviou para o *e-mail* da professora.

que ficar estudando matéria que ninguém gosta e praticamente ninguém vai usar. (Autoavaliação de um estudante, 2022)

Para os/as professores/as envolvidos/as, o trabalho por projetos interdisciplinares, em um primeiro momento, era com a finalidade de cumprir as exigências da escola-piloto do NEM, porém, o trabalho fluiu tão bem que passou a ser o papel central como articulador do processo de ensino e de aprendizagem a fim de superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos, pois percebemos o engajamento, a participação e um meio de acesso ao conhecimento por todas as pessoas envolvidas. Desse modo, a interdisciplinaridade propõe uma forma de olhar para o conhecimento, buscando o contexto e estabelecendo uma aprendizagem integral e inclusiva, visto que estudantes com diagnóstico de TEA, por exemplo, participaram de forma produtiva a partir de suas potencialidades e preferências nas atividades propostas.

A seguir, as Figura 6, 7 e 8 trazem algumas imagens da sala organizada na Feira do Conhecimento, intitulada “1922, cem anos depois”.

Figura 6 – Organização da sala para Exposição: 1922, 100 anos depois²⁴



Fonte: Acervo pessoal da autora principal (2022).

²⁴ Descrição das imagens da esquerda para direita: a primeira foto tem uma bancada feita com quatro mesas escolares, forradas por um tecido verde claro. Sobre o tecido estão alguns objetos como: balde, vassoura, arame torcido, uma retângulo de madeira com prego, uma boneca de tecido com uma perna só e duas cadeiras pequenas brancas de madeira que estão encaixadas uma na outra. Cada elemento desses representa uma obra de arte, legendada com quadrado de papel, pois os estudantes organizaram uma instalação artística mesmo como na Semana de Arte Moderna. A segunda foto mostra um panorama da sala com a exposição completa, com as paredes decoradas com as ilustrações dos grupos e fotografias dos quadros das Vanguardas Europeias, além de estudantes e várias pessoas da comunidade escolar em pé, visitando o espaço. A terceira foto apresenta imagens futuristas penduradas e alguns estudantes atrás delas.

Figura 7 – Estudantes e visitantes interagindo na exposição.²⁵



Fonte: Acervo pessoal da autora principal (2022).

²⁵ Descrição das imagens da esquerda para a direita: a primeira foto mostra a parede decorada com as ilustrações criadas pelos grupos de trabalho e duas estudantes estão em pé, vestindo calça jeans, blusa preta e máscara preta, com os cabelos lisos e soltos, uma delas usa óculos. Elas pesquisaram o movimento Concretista e desenvolveram uma oficina de poemas concretos. A segunda imagem apresenta os materiais disponíveis para a oficina, papel branco, caneta, tesoura. Havia também cola disponível que não aparece na foto e envelopes coloridos com as palavras em português, em inglês e em espanhol para recorte e montagem do poema concreto. Na terceira foto, estão as estudantes sentadas atrás da mesa e duas crianças interagindo na oficina.

Figura 8 – Oficinas interativas na Exposição: 1922, cem anos depois²⁶



Fonte: Acervo pessoal da autora principal (2022).

Essas imagens representam apenas uma parcela dos trabalhos desenvolvidos, mas a grandiosidade do envolvimento dos estudantes foi encantadora do início ao fim. Enquanto buscava as anotações e memórias desse projeto para relacionar com as teorias estudadas ao longo do Mestrado, como fez sentido o entendimento de que, para que haja inclusão e participação de todos/as estudantes, precisamos de articulações simples, como: organização, planejamento coletivo, interação entre pares distintos, pesquisa que vá além do copia e cola. Poderia dissertar sobre outras tantas experiências, mas já sinto que me falta fôlego, atravessar o rio dos desafios é enriquecedor, mas também cansativo.

²⁶ Descrição das imagens da esquerda para a direita: a primeira foto mostra a parede decorada com as ilustrações criadas pelos grupos de trabalho e um estudante está em pé, vestindo camiseta preta com estampa e máscara preta, com o cabelo castanho curto, representando o grupo que pesquisou sobre o movimento cubista, criaram um jogo com dados feitos de papelão, pintados de verde, também trouxeram uma caixa vermelha com três divisórias e peças de encaixe coloridas, um cubo mágico. A segunda foto, mostra um menino com uma máscara cobrindo os olhos, ele segura um pincel e está contribuindo no painel expressionista, feito com papel *kraft* disponibilizado para as crianças criaram uma arte coletiva. A terceira foto mostra um visitante da comunidade escolar criando um poema dadaísta com as palavras recortadas aleatoriamente de uma notícia de jornal e guardadas em um envelope. Na mesa é possível observar outros poemas dadaístas prontos em folhas coloridas.

O que construímos ao longo dessas sequências didáticas, no entanto, assemelha-se à perspectiva progressista crítica de Freire (1991), na qual os educandos são convidados a pensar como indivíduos que pesquisam, que sabem, que conhecem, que verdadeiramente estão envolvidos na compreensão da realidade, e o/a professor/a é aquele/a que se coloca em posição de facilitador/a da reflexão e da compreensão dos saberes dos estudantes, que os instiga a interagir a partir do conhecimento. Quando propomos a releitura da Semana de Arte Moderna, queríamos muito que houvesse a interação dos/as estudantes do NEM com os do EFAI e EFAF, e, para além das habilidades da BNCC (Brasil, 2017) desenvolvidas com o projeto, que também são necessárias à escola e à vida, essas trocas entre segmentos foram de grande riqueza. Para as crianças menores estar com os “grandes” é um deslumbre, e para os “grandes” é um momento de olhar para a infância e os acolher no mundo escolar, é como se dissessem “a gente se importa com vocês”, “estudem, daqui um tempo será a vez de vocês interagirem com os menores”.

5.3 AS RELAÇÕES HUMANAS COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA: O TRABALHO COLABORATIVO

Essas práticas narradas e analisadas como de sucesso só foram possíveis porque eu não estava sozinha. O quão importante foram essas cinco aulas de reunião para planejamento colaborativo, como aprendi nesse período, como cresci no meu processo de autoformação, e como as disciplinas do Mestrado que cursava na época também serviram de luz teórica para minha prática. Hoje, em 2024, sinto-me uma loba solitária, porque esse benefício era por tempo limitado, enquanto a escola era piloto de teste do NEM, que foi revogado²⁷ e ainda está em

²⁷ A Política Nacional de Ensino Médio foi instituída dia 31 de julho, por meio da Lei nº 14.945/2024. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do Ensino Médio. A lei determina que os sistemas de ensino devem começar a implementação do Ensino Médio a partir de 2025, para os estudantes da primeira série do Ensino Médio. Em 2026, as regras começarão a valer também para a segunda série e, em 2027, para a terceira. A nova lei prevê que, de um total de, no mínimo, três mil horas nos três anos do Ensino Médio, 2.400 devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, com a implementação da nova lei, haverá um aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos do Ensino Médio, que era de 1.800 horas. A nova lei regulamenta os itinerários formativos e prevê a construção de diretrizes para sua oferta. A carga horária mínima dos itinerários será de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional, quando pode chegar a 1.200 horas. Os itinerários formativos deverão servir como um aprofundamento das seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;

reestruturação com a nova matriz para 2025. Além disso, parte da equipe pediu remoção, e fiquei sem outros/as professores/as por perto que acreditam no trabalho coletivo.

Se o Estado olhasse de forma inclusiva para seus/suas professores/as saberia o quão necessário é esse tempo destinado ao planejamento coletivo. A equipe da qual eu fazia parte era muito engajada e disposta a fazer o melhor pela aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Quando uma explicava a sequência, a outra dava continuidade em Inglês, Espanhol ou nas aulas de Arte. Só Educação Física que entrava nos projetos apenas no papel, mas seguia um planejamento diferente. De todo modo, as relações estabelecidas naquelas reuniões eram fundamentais para o desenvolvimento de um planejamento coerente que geraram práticas de sucesso educacional a fim de elevar a qualidade da nossa educação pública.

Todo esse cenário perpassa a necessidade de um olhar da gestão escolar para a formação docente a partir de propostas que possibilitem um trabalho colaborativo. Durante as reuniões de planejamento, após as orientações gerais da supervisão escolar, cada área ficava em uma sala e as segundas professoras, por exemplo, em outra sala. A perspectiva de trabalho, pelo viés da inclusão, com maior participação e aprendizagem efetiva dos estudantes, deveria ser com trocas constantes durante o planejamento, e não apenas recebê-lo estruturado dos/as professores/as regentes e adaptá-lo como fazem, por vezes infantilizando as práticas.

Por isso há a necessidade de formação contínua para reafirmar a ideia e a identidade das nossas práticas educativas em relação aos progressos sociais e culturais. Nesse sentido, a proposta do ensino colaborativo busca viabilizar o processo de ensino e aprendizagem a fim de minimizar as carências pedagógicas que são desafios perenes da demanda atual. E nesse ínterim, Cabral *et al.* (2014 *apud* Cabral; Silva, 2017, p. 68) organizam os passos para a chegada no ensino colaborativo (Figura 9). Vale ressaltar, no entanto, o papel do coensino na união do que anteriormente encontrava-se em dois polos diferentes, o/a professor/a regente e o/a professor/a especializado/a, pois, nessa perspectiva colaborativa, esses papéis mesclam-se e assumem a postura do diálogo, da conectividade e das inter-relações humanas. Sem o diálogo com a prática não se produz o coensino, a falta de diálogo entre docentes também produz resultados negativos e rompe com o fluxo de trabalho proposto por Cabral *et al.* (2014).

V – Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT).

A lei determina que os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos. A regra não vale para escolas que ofertam EPT. (Brasil, 2024).

Figura 9 - Principais etapas a serem consideradas no processo de construção das relações para a concretização do ensino colaborativo



Fonte: Cabral *et al.* (2014 *apud* Cabral; Silva, 2017, p. 68).

O entendimento desse diálogo perpassa, também, compreender que a formação de professores/as e a inclusão precisam trilhar caminhos paralelos para que o ensino colaborativo se concretize, pois é notório que algumas práticas educacionais trazem resultados positivos e potencializam o aprendizado dos estudantes, enquanto outras não produzem resultados satisfatórios. Por esse motivo o diálogo constante é necessário para debater os resultados, enfrentar os problemas e encontrar as soluções, praticar novas alternativas, tempo conjunto para elaboração dos planejamentos e criação de instrumentos pedagógicos, tudo isso é parte fundamental das relações para a concretização de práticas baseadas nas relações humanas na escola.

Assim como para Monteiro e Freitas (2021), as minhas escrituras indicam que há (trans)formação de educadores/as por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo, visto que

[...] o fato de as narrativas autobiográficas revelarem a subjetividade de seus autores faz-nos pensar em outra importante contribuição resultante do trabalho com elas no processo de formação de educadores. As narrativas não apenas possibilitam àquele que narra tomar consciência dos sistemas de pensamento que fundamentam suas ações, mas também permitem que os outros envolvidos no trabalho formativo adquiram conhecimento desses sistemas de pensamento. Desse modo, torna-se possível desenvolver reflexões coletivas sobre as diferentes concepções que têm sustentado o modo de agir dos educadores. (Monteiro; Freitas, 2021, p. 915)

Por isso, a partir do momento que se tem a inclusão como um valor transversal em que não é preciso esperar um estudante com deficiência, por exemplo, ser parte da turma para disseminar práticas inclusivas, tem-se o convencimento de que todos/as somos professores/as de educação inclusiva e devemos construir relações com os/as nossos/as estudantes e com os outros/as professores/as para discutir ações inclusivas não só no espaço escolar, mas, também, para a sociedade.

Segundo Vygotski (2012), as relações sociais constituem fator determinante do desenvolvimento humano. É nas/pelas relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem, que as pessoas se constituem e se transformam. Por isso, as relações humanas também são parte dos trabalhos de formação de professores/as, e a partilha de narrativas e reflexões sobre elas demonstra grande potencial de contribuição para a transformação das percepções dos/as professores/as envolvidos/as. Minhas práticas têm mais potência, mais criatividade, mais organização, mais formas de avaliar, pois aprendi com meus pares a potencializar as habilidades dos/as estudantes por diferentes meios de produção. Todo trabalho colaborativo para reconceituar os ambientes de aprendizagem a fim de proporcionar inclusão só é possível mediante essas relações estabelecidas com os/as outros/as profissionais da escola.

5.4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ainda que o foco desta pesquisa seja refletir sobre as práticas com estudantes autistas no Ensino Médio, depois de tantas leituras, de tantas escutas, de tantas escritas de resumos expandidos, de tantos relatos de experiência, de tantos artigos e de algumas participações em seminários, entendi que as minhas escrevivências são sobre as minhas práticas que não estão pautadas em olhar apenas o estudante com TEA, mas para todos/as os/as estudantes com respeito a seus tempos e modos de aprendizagens. Quando limito o olhar da minha prática para um tipo específico de estudante, ela deixa de ser inclusiva, mas quando vejo as possibilidades, amplio as aprendizagens. Os limites de pesquisadoras narrativas de (auto)formação, como eu, estão na preocupação de fazer questionamentos, mais do que resolver problemas, e toda prática vira subjetiva, pois tudo é construído em um tempo não linear, mas em um tempo de memória e das representações do que foram as atividades propostas.

Além das práticas descritas nesta Dissertação, ao longo desse período de pesquisa e na minha vida profissional como um todo, sempre estive preocupada em apresentar os conteúdos de forma que atraíssem a atenção dos/as estudantes, que entendessem o texto além do texto, que produzissem gêneros textuais variados, que os jogos fossem recursos pedagógicos, que o uso de mídias sociais e da literatura fossem suporte para várias discussões, buscando possibilidades de ampliar os meios de aprendizagem, de produção e de avaliação. Os limites encontrados, no entanto, são a falta de valorização do trabalho desenvolvido, a falta de tempo de planejamento entre os pares, a falta de recursos pedagógicos e algumas vezes, a dificuldade

de usar alguns espaços da escola para sair do formato tradicional da sala de aula com as carteiras enfileiradas.

Já as possibilidades são infinitas quando há observação e escuta ativa dos/as professores/as para o que as turmas sinalizam como potencial e como preferências. Afinal, o contexto tem que ser interessante para despertar interesse e participação.

5.5 SINTO-ME INCLUÍDA QUANDO... REFLEXÕES ESCOLARES SOBRE INCLUSÃO.

Um dos diferenciais do Mestrado Profissional é a elaboração de um Recurso Educacional resultante da pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se o *e-book* produzido por Lidiane Rodrigues, sob a orientação da Prof^a. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e coorientação da Prof^a. Dra. Cléia Demétrio Pereira, fruto de pesquisa realizada no decorrer do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei), do Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), na área de concentração em Educação Inclusiva, na linha de Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Esse recurso educacional objetiva promover a autoformação docente, além de aprimorar o conhecimento dos docentes e dos profissionais da Educação sobre as particularidades, as potencialidades e o acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto escolar quando inclusivo.

No percorrer do *e-book*, o leitor terá a oportunidade de refletir e se encantar com uma proposta inovadora de escuta e observação quanto às práticas docentes que permitem às/aos estudantes com autismo sentirem-se incluídos/as em sala de aula. As imagens que ilustram a produção foram produzidas por Laura Maria Vieira da Silva, uma estudante do 8º ano de uma escola localizada em Palhoça/SC com diagnóstico de autismo, suporte nível II. Laura tem um jeito único em suas ilustrações, por esse motivo, valorizar esse aspecto no recurso educacional foi imensamente gratificante.

Além do *e-book*, também produzimos um curso de extensão para formação continuada de professores ambientado no *Moodle*, intitulado: Educação Inclusiva: planejamento, prática pedagógica e aprendizagem. No entanto, não tivemos condições de compartilhá-lo com os/as professores/as da escola *lócus* da pesquisa neste ano, mas pretendemos disponibilizá-lo no próximo semestre e produzir um artigo oriundo das trocas dos participantes sobre suas percepções de educação inclusiva e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda existe uma lacuna entre formação e práticas inclusivas, por isso a demanda por formação continuada é constante, pois os desafios mudam frequentemente em função das singularidades dos estudantes que são matriculados ao longo do ano letivo. Por meio desta pesquisa pretendemos ter contribuído para minimizar essa lacuna, possibilitando (auto)formação aos professores/as na unidade de ensino que atuo e que as escritórias a partir desse momento também cheguem a outros/as professores/as que tenham acesso ao curso no *Moodle* e ao *e-book* desenvolvido a partir deste trabalho sobre inclusão, uma vez que

Para além da formação dos professores, é preciso que haja uma resignificação das compreensões e dos modos pelos quais se está fazendo a inclusão educacional, chamando para essa incumbência os responsáveis pela gestão para a consolidação de um projeto comprometido com todos os sujeitos. Esse projeto precisa buscar o rompimento com currículos capacitistas através da participação intensa e da mudança de atitude dos demais sujeitos da comunidade educativa (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 374).

Por fim, as reflexões advindas deste estudo não têm como objetivo dar conta de toda discussão sobre a inclusão, tão pouco receitar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem, mas é sim uma tentativa trazer à tona algumas possibilidades e algumas alternativas para compreender e olhar para a realidade educacional com vistas à mudança, partindo de ações em conjunto com os/as demais professores/as para que as políticas públicas, bem como as práticas de ensino nesse contexto, sejam proativas e preconizem, além do acesso, também, a permanência com participação efetiva.

Além disso, as mudanças que ocorreram na minha prática e na reflexão sobre ela ao longo deste estudo foram para além de propostas em grupos de trabalho ou de planejamento colaborativo, meu olhar para cada estudante, parte de uma turma, como ser único. Desse modo, um projeto que funcionou para alguns pode não funcionar para outros, e as inovações pedagógicas surgem desses aspectos únicos, pois propostas de ensino contextualizado e significativo são intervenções que proporcionam o uso das diversas habilidades e potencialidades de todos/as os/as estudantes.

Ao fim desta pesquisa, que nunca tem fim, saio (trans)formada em uma célula de mudança que cultivará novas células e novas escritórias, porque, quanto mais conhecimento, mais vontade de aprender, de ensinar e de incluir. E percebo quanto potencial a escola pública tem para ser, a cada ano, uma experiência diferente, um lugar em que todos/as

podem participar e aprender, pois há liberdade para criação de trabalhos por projetos significativos para a comunidade escolar.

No entanto, em relação às limitações da pesquisa, indico a difícil gestão do tempo entre as demandas da escola, da família, da casa e do estudo. Sempre quis dar continuidade à minha formação, mas o formato do Mestrado Acadêmico não era viável, e o Mestrado Profissional foi a oportunidade de seguir trabalhando, pagando as contas e estudando; mas queria muito mais tempo para estudar com a mente descansada e não ao final do dia, depois de longas 14 horas fora de casa. Mesmo com todos esses desafios, a minha escolha foi persistir até atingir os objetivos propostos no início do projeto. As maiores barreiras identificadas são falta de tempo disponibilizado para planejamento coletivo, trocas de profissionais a cada ano letivo, acarretando a falta de continuidade das sementes de inclusão lançadas no chão da escola, e uma formação continuada que valorize as narrativas dos/as professores/as para que possam refletir e ressignificar suas práticas.

Como práticas futuras de acessibilidade e formação continuada, a partir do recurso educacional, quero disponibilizá-lo em outros formatos como: audiolivro, animação com tradução em Libras e livro tátil com contornos e relevos.

Por fim, a inclusão acontece quando há movimento, movimente-se. Abra seus braços, toque outros corações, participe de formações, ainda que esteja cansado/a, ainda que seja de madrugada, mas faça a diferença na vida dos/as estudantes que farão a diferença na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; BOCHNER, A.; ELLIS, C. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, Mannheim / Köln, v. 36, p. 273-290, 2011.

ADAMS, T.; ELLIS, C.; JONES, S. **Autoethnography**: understanding qualitative research series. New York: Oxford University Press, 2015.

ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BAIO, J. *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. **Surveillance Summaries**, Bethesda, v. 67, n. 6, p. 1-23, 2018.

BARCA, I. Aula oficina: do projeto à avaliação. **Para uma educação de qualidade**: atas da quarta jornada de educação histórica, Braga, Centro de Investigação em Educação (Cied)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/214398>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da

República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis: Palácio Barriga Verde, 2017. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/legislacaoestadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 05/2005. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP/CNE 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 03/2006. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 11 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=67_26-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf 2. Acesso em: 03. nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. *In*: NUNES SOBRINHO, F. de

P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 35-49.

BUENO, J. G. S. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para formação de professores em Educação Especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 61-72, 2017.

CABRAL, L. S. A. *et al.* Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2014.

CAST. Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2024. (Universal version 3.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução). Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 08 set. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

DONIDA, L.; BLANCO, S. F. M. M. Dificuldades de leitura, escrita e numeramento na educação superior: discussões acerca da reprodução das desigualdades sociais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 341-360, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13551>. Acesso em: 3 nov. 2024.

ESPÍNDOLA, K. B. **O Modelo Social da Deficiência e o Desenho Universal para Aprendizagem**: poéticas e políticas para transformar o planejamento na escola inclusiva. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

EVARISTO, C. Em evento sobre: “Escrivência: Sujeitos, Lugares e Modos de Enunciação - Corpus Literário em Diferença”. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializado do Estado de Santa Catarina** [recurso eletrônico]: transtorno do

espectro autista. GARCEZ, F. M. G.; FINATTO, M. (orgs.). São José: FCEE, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/55489/Downloads/FCEE%20-%20Diretrizes%20-%20Autismo%20-%20eetr%C3%B4nico%20(2).pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial **Transtorno do espectro autista: do conceito ao processo terapêutico** [livro eletrônico]. SAVALL, A. C. R.; DIAS, M. (orgs.). São José: FCEE, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/55489/Downloads/TEA_digital%20(1).pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020.

FERNANDES, L. B.; SCHLESNER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FERREIRA, A. C.; SOUZA, V. L. T de. Significações de estudantes de inclusão e de seus professores sobre as relações que estabelecem na escola. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUC-CAMPINAS, 25., 2020, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2020. p. 52-69.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil: relatório de consultoria técnica**.

Banco Mundial, 2003. Disponível em:
www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 10. ago. 2003.

HUME, K.; STEINBRENNER, J. R.; ODOM, S. L.; MORIN, K. L.; NOWELL, S. W.; TOMASZEWSKI, B.; SZENDREY, S.; MCINTYRE, N. S.; YÜCESOY-ÖZKAN, S.; SAVAGE, M. N. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. **J Autism Dev Disord**, [S. l.], v. 51, n. 11, p. 4013-4032, nov. 2021. Disponível em: <https://www.terapiaaba.com.br/upload/ebp-traducao-final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde_2019**. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

IBGE. **Dados sobre a cidade de Palhoça**. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoca/panorama>. Acesso em: 13 jan. 2024.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANHOSO, C. A. Entendendo o capacitismo. **Portal SER-DH**, 2021. Disponível em:
<https://serdh.mg.gov.br/repositorio-artigos/artigo/entendendo-ocapacitismo>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LEBERALESSO, P.; LUCELMO, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. Disponível em:
<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LEITE, G. V. M. de C.; DAINEZ, D. Ensino de Ciências da Natureza e recursos didático-pedagógicos no contexto da educação inclusiva: um estudo bibliográfico. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. 1-23, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69720>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 19, n. 2, ago. 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000200002. Acesso em: 14 set. 2024.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. 2016. Disponível em:
https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Brasília: MEC. Acesso em: 14 set. 2024.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; D’AFFONSECA, S. M.; CALHEIROS, D. dos S. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84-95, mar. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3775>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MEYER, A.; ROSE D. H.; GODON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2021.

MONTEIRO C. M; FREITAS, A. P. de . A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 910–926, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11173>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2023.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C.; PAGOTO, M. D. S.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 200-227.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 1-27.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod_folder/content/0/n%C3%B3voa%2009%20%281%29.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. A.; SOUZA, F. F. de. Formação Inicial de professores e o trabalho docente com o aluno com deficiência no ensino regular. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém do Pará. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 1-5. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_16. Acesso em: 2 ago. 2023.

PACHECO, D. P. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem**: possibilidades para a educação de jovens e adultos. Bagé: Urcamp, 2017.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. de B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a justiça curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 36-53, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/37597>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 390-403, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Acesso em: 9 out. 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 33, p. 143-156, dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233>. Acesso em: 09 ago. 2023.

PLETSCH, M. D. *et al.* (orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPED, 2021. – (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

PROSPED. **Pesquisa do IBGE revela dados sobre inclusão**. 9 set. 2021. Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-inclusao/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de la H. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

ROCHA, J. de C. da S.; COELHO, V. C. Formação de professores e a importância do ensino colaborativo para fomentar uma cultura inclusiva. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, p. 25-37, 8 nov. 2022.

SÃO JOSÉ. Prefeitura. **São José ganha Centro de Estimulação e Reabilitação em TEA**: município avança nos cuidados com crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista (TEA). 07 ago. 2023. Disponível em: <https://saojose.sc.gov.br/sao-jose-ganha-centro-de-estimulacao-e-reabilitacao-em-tea/47020/>. Acesso em: 08. ago. 2023.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Autismo_educa%C3%A7%C3%A3o_e_transdisciplinarida/vneADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT3&printsec=frontcover. Acesso em 14. jun. 2024.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenvolvimento Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

SMAGORINSKY, P. Vygotsky, “Defectology,” and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. **Journal of Language and Literacy Education** [Online], 8(1), 1-25, 2012, não paginado.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008).

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., Campinas, 2020. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2020. p. 16-25. Disponível em: <https://www.publilionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 03. nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Tomo cinco: fundamentos de defectología**. Tradução Carmen Ponce Fernández. Madri, Espanha: Pueblo y Educación, 1995.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan.-mar. 2014.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. O uso do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Paulo, 2016. **Anais [...]**. São Paulo: Editora, 2016. p. 72-89.

ZERBATO, A. P.; MENDES E. G. Formação de professores como estratégia para realização de coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Cidade, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03. nov. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ICD-11 International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Geneva (CH): WHO; 2018. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/en/> 4. Acesso em: 03. nov. 2024.

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA POESIA SENSORIAL



EEB “JOSÉ MARIA CARDOSO DA VEIGA”

Rua Nossa Senhora do Rosário, 448

Enseada de Brito – Palhoça/SC

Fone: (48) 36655729

PLANO DE AULA QUINZENAL ENSINO MÉDIO	
PROFESSORA: Lidiane Rodrigues ANO/SÉRIE 1º ano	
NÚMERO DE AULAS: 4	DATA: 07/04/2022 a 21/04/2022
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa e Literatura	
TEMA/CONTEÚDO: Poesia Sensorial	

7 HABILIDADES:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

(EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

EM13LP46 Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, video minutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

METODOLOGIA

1ª aula – Socialização das pesquisas realizadas pelos educandos sobre o que é Poesia Sensorial.

- Exposição da professora

– Leitura de exemplos

“Amor, tem que falar meu bem,

me dar **caixa de música** de presente,

conhecer vários tons pra uma palavra só.” - Adélia Prado -

– O que é Sinestesia?

- Sistematização da produção dos poemas

– Organização dos grupos de trabalho (3 integrantes)

2ª aula – Projeto da área de Linguagens (Arte, Educação Física, Espanhol, Inglês e Português)

Algumas sugestões para utilizar nas produções dos Poemas Sensoriais:

- Penas, gotas de chuva, plástico bolha, bolhas de sabão, algodão, caixinha de música, lixa, som das ondas, som da cachoeira, pipoca (cheiro e som), trovão, cheiro de flores, chás e torcida de futebol.
- Buscar elementos da cultura espanhola, americana e inglesa para inserir na escrita.
- Primeiro em sala: escrever poemas curtos.
- Segundo em casa: gravar o poema em áudio – Tempo máximo 1min.
- Terceiro: enviar pelo Drive da escola na pasta referente à sua turma.
- Apresentação (daqueles que se sentirem à vontade) na Festa da Família na sala temática de Linguagens.

3ª e 4ª aulas – Criação dos poemas sensoriais em grupo

- Apresentação dos grupos em sala para simular como será no Dia da Festa da Família com a Gravação dos Poemas.

AVALIAÇÃO:

Participação nas atividades de leitura e escrita propostas durante as aulas.

REFERÊNCIAS:

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

Revista Nova escola. Disponível em:

<<https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/leitura-de-um-conto-contemporaneo-para-entender-o-empoderamento-feminino/3286>>. Acesso em 03 fev 2022

Revista Educação. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2017/03/15/o-que-e-sinestesia/#:~:text=A%20sinestesia%20%C3%A9%20uma%20figura,intensificando%2C%20assim%2C%20o%20sentido>>. Acesso em 24 mar 2022.

**APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROJETO INTERDISCIPLINAR: 1922,
CEM ANOS DEPOIS**



EEB “JOSÉ MARIA CARDOSO DA VEIGA”
Rua Nossa Senhora do Rosário, 448
Enseada de Brito – Palhoça/SC
Fone: (48) 36655729

PLANO DE AULA QUINZENAL ENSINO MÉDIO	
PROFESSORA: Lidiane Rodrigues	ANO/SÉRIE 3º ano
NÚMERO DE AULAS: 6	DATA: 21/06/2022 a 05/07/2022
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens	
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa e Literatura	
TEMA/CONTEÚDO: Projeto Interdisciplinar: 1922, 100 anos depois Arte, Espanhol, Inglês e Português – Releitura da Semana de Arte Moderna – Instalações e oficinas do Modernismo ao Concretismo.	

8 HABILIDADES:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

METODOLOGIA

1ª e 2ª aulas – Apresentação do Projeto Interdisciplinar, organização dos grupos, separação das temáticas, início das pesquisas.

Cada grupo deverá desenvolver, ao menos, duas atividades, uma relacionada com as artes plásticas e outra relacionada à literatura.

Atividades sugeridas Modernismo/Semana de Arte Moderna 22:

- Declamar poemas de Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade;
- Reproduzir alguma pintura da Tarsila do Amaral ou da Anita Malfatti;
- Promover oficinas de Muiraquitã (objetos de afeto) – inspirado na Saga de Macunaíma.

Atividades sugeridas Cubismo:

- Recriar pinturas cubistas, utilizar colagens e diversos materiais;
- Representar de alguma forma a força da literatura Cubista que influenciou o Concretismo.

Atividades sugeridas Expressionismo:

- Poemas nominais;
- Palavras em liberdade;

- Quadros representativos do interior do artista para o exterior, devido à tentativa de expressão do momento.

Atividades sugeridas Dadaísmo: Aula de Inglês

- Criação de poemas dadás;
- Oficinas de poemas dadaístas;
- Exposição de objetos do cotidiano.

Atividades sugeridas Surrealismo: Aula de Espanhol

- Criação e apresentação de esquetes teatrais ou filmes curtos (1 a 2 minutos) com ou sem uso de palavras que ilustram características propostas por esse movimento;
- Edição e montagem de um vídeo com cenas de filmes surrealistas de Luís Buñuel.

Atividades sugeridas Futurismo:

- Flash mob do Manifesto Futurista: em horário combinado os educandos saem pelos corredores recitando em grupo o Manifesto de Marinetti;
- Produzir poemas futuristas, seguindo as orientações do Manifesto Futurista;
- Fotomontagens que apresentem técnicas futuristas, Cubistas e Surrealistas.

Atividades sugeridas Poesia Concreta Diálogo com a Poesia Cubista: Aula de Inglês

- Ler poemas concretos e letras de músicas inspiradas no concretismo;
- Reconhecer efeitos visuais nos poemas concretos;
- Reconhecer efeitos formais na letra de música;
- Reconhecer o uso de estratégias do discurso poético e seus efeitos de sentido nas canções;
- Reconhecer nos textos estratégias musicais e formais do discurso poético em função dos efeitos de sentido pretendidos;
- Construir textos que estabeleçam relações de sentido entre imagens visuais e sonoras;
- Ministrando uma oficina de poesia concreta.

3ª e 4ª aulas – Produção dos materiais que serão utilizados nas instalações e oficinas durante a Feira do Conhecimento em Agosto/2022.

5ª e 6ª aulas – Continuação das atividades de produção da Releitura da Semana de Arte Moderna: Instalações e oficinas do Modernismo ao Concretismo..

Sugestão de tarefa: Ler o material disponibilizado em Pdf pela professora com várias dicas e exemplos.

AVALIAÇÃO:

Participação nas atividades de leitura e escrita propostas durante as aulas. Apresentação na Feira do Conhecimento.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

BRASIL. Literatura: Aula sobre **Poesia Concreta**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=31731>. Acesso em: 20 mai 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Escola literária: **Modernismo**. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/periodos-literarios/modernismo>. Acesso em: 20 mai 2022.

_____. TV Escola. **Programa dedicado a Mário de Andrade**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=eNgy77bDi94>. Acesso em: 20 mai 2022.

CEREJA, William. **Literatura Brasileira**: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. 5ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2013.

Sesi Educação. **Aula de Literatura**. Disponível em: <https://sesieducacao.com.br/brasil/texto.php?id=25741>. Acesso em 20 abr 2022.

APÊNDICE C – FICHA DE INSCRIÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

<https://forms.gle/yZum45HEefWz6T16>

**APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE SONDAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS
PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

<https://forms.gle/HusRKVha7Mo9LanK8>

**APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

<https://forms.gle/Sqhtud1EXvVNvAGp8>

APÊNDICE F – CARTA-CONVITE PARA AS PROFESSORAS FORMADORAS

PREZADA PROFESSORA,

É com muita satisfação que lhe envio este e-mail, como continuidade de nossa conversa sobre sua participação em uma ação formativa de docentes, que faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Escrevivências da formação de uma professora em Educação Inclusiva”. Este projeto está vinculado ao Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e é parte do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), promovido pela Universidade Aberta do Brasil. A orientação da pesquisa é realizada pela professora Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e a coorientação é da professora Dra. Cléia Demétrio Pereira.

O estudo tem como objetivo geral: Conhecer as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade.

Temos como objetivos específicos: 1) identificar, por meio de revisão de literatura entre 2021 à 2023, os estudos científicos relevantes que abordam as principais barreiras enfrentadas pelos/as professores/as no Ensino Médio no atendimento de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 2) verificar as contribuições das escrevivências autoetnográficas, ao longo da pesquisa, sobre a compreensão da educação inclusiva e das propostas de aprendizagem para estudantes autistas no Ensino Médio; 3) produzir um curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva a partir das observações da pesquisadora à luz das políticas públicas educacionais brasileiras, a fim de colaborar nos planejamentos e nas práticas pedagógicas para docentes do Ensino Médio de uma escola da rede estadual em Palhoça/SC; 4) elaborar, a partir dos resultados da revisão de literatura e das escrevivências autoetnográficas, um *e-book* ilustrativo com reflexões escolares sobre inclusão.

A abordagem da pesquisa será qualitativa e terá como público os docentes do Novo Ensino Médio da EEB José Maria Cardoso da Veiga, em Palhoça, pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina, onde atuo como docente de Língua Portuguesa e Literatura. A escola possui 48 professores no Novo Ensino Médio e a participação na pesquisa será por adesão.

A metodologia a ser utilizada é a da pesquisa com grupo focal. Para Leopardi et al (2001) o grupo focal consiste em buscar informações não de um indivíduo, mas em um grupo já existente ou formado especificamente para um período destinado à coleta de dados, que se reúna em torno de um interesse relacionado ao tema da investigação. O foco não se encontra na

análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. Os dados obtidos com o uso do GF são ricos, pois ele possibilita capturar expressões e formas de linguagem não apreensíveis por outras técnicas. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo contextualizar o uso dos grupos focais como uma técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa.

Sua forma de participação será ministrar uma das aulas do curso online sobre o tema discriminado na tabela abaixo. Cabe ressaltar que os conteúdos das aulas são uma sugestão e que podem ser alterados caso seja avaliada a pertinência e a necessidade. A previsão de realização do curso é para os meses entre fevereiro e março, com datas a serem definidas a partir das disponibilidades das convidadas. A plataforma que será utilizada é o Moodle da UDESC, onde acontecerão os encontros online e serão hospedados os materiais complementares.

Desde já agradeço a sua disponibilidade para participar desta etapa da pesquisa.

Muito obrigada!

Segue o desenho da pesquisa e a proposta do curso de formação docente:

Nome provisório: "Educação Inclusiva: como o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) pode colaborar nas práticas pedagógicas".

1) Sondagem inicial dos docentes participantes

Estratégias: formulário Google

Tempo: 30 minutos (assíncrono)

Responsável: Lidianne Rodrigues

2) Apresentação geral dos conteúdos e esclarecimento de dúvidas

Estratégias: encontro online

Tempo: 30 minutos síncronos sobre o uso do Moodle e 60 minutos síncronos para apresentação do curso

Responsável: Lidianne Rodrigues

3) Aula 1

Temática: DUA: princípios e diretrizes

Conteúdos sugeridos:

- Princípios e diretrizes do DUA
- Pontos de verificação
- Site CAST

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Convidada: Kátia Bonfiglio Espíndola

4) Aula 2

Temática: Implementando o DUA

Conteúdo sugerido:

- DUA na prática do planejamento docente para a educação inclusiva

Estratégias: encontro online, apresentação e discussão coletiva sobre o tema e materiais extras no Moodle (texto, música, vídeo)

Tempo: 120 minutos (síncrono), 30 minutos para cada convidada e 60 minutos para debate e dúvidas

Convidadas: Kátia Bonfiglio Espíndola

5) Organização dos grupos interdisciplinares para construção dos planejamentos pedagógicos a partir do DUA

Estratégias: encontro online

Tempo: 60 minutos (síncrono)

Responsável: Lidiane Rodrigues

6) Seminário de socialização dos planejamentos construídos a partir do DUA

Estratégias: encontro online

Tempo: 120 minutos (síncrono)

Responsável: Lidiane Rodrigues

7) Avaliação final

Estratégias: encontro online e formulário Google

Tempo: 40 minutos (assíncrono) e 80 minutos (síncrono)

Responsável: Lidiane Rodrigues

Atenciosamente,
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Cléia Demétrio Pereira
Lidiane Rodrigues

Referência:

LEOPARDI, Maria Terza; BECK, Carmem Lúcia Colomé, NIETSCHE, Elisabeta Albertina; GONZALES, Rosa Maria Barcini. Metodologia da pesquisa na saúde. Santa Maria: Pallotti; 2001.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado cujo título provisório é “Escrevivências da formação de uma professora em Educação Inclusiva”. 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. O estudo tem como objetivo geral: Conhecer as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência (estudantes do Ensino Médio com autismo), a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade. E tem como objetivos específicos: 1) identificar, por meio de revisão de literatura entre 2021 à 2023, os estudos científicos relevantes que abordam as principais barreiras enfrentadas pelos/as professores/as no Ensino Médio no atendimento de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 2) verificar as contribuições das escrevivências autoetnográficas, ao longo da pesquisa, sobre a compreensão da educação inclusiva e das propostas de aprendizagem para estudantes autistas no Ensino Médio; 3) produzir um curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva a partir das observações da pesquisadora à luz das políticas públicas educacionais brasileiras, a fim de colaborar nos planejamentos e nas práticas pedagógicas para docentes do Ensino Médio de uma escola da rede estadual em Palhoça/SC; 4) elaborar, a partir dos resultados da revisão de literatura e das escrevivências autoetnográficas, um *e-book* ilustrativo com reflexões escolares sobre inclusão. Sua forma de participação consiste em frequentar quatro encontros online, de duas horas, para formação sobre o DUA; elaborar, de forma interdisciplinar, sequências didáticas baseadas no DUA; realizar uma entrevista avaliativa e responder a um questionário sobre a experiência. Essa entrevista contribuirá significativamente para a compreensão dos efeitos do DUA em sua prática pedagógica. Será uma conversa a partir de um roteiro prévio com algumas questões norteadoras. Porém, outras questões poderão surgir e serem construídas juntamente com você. Você poderá relatar de forma tranquila a experiência. Assim, é difícil prever o tempo exato que a entrevista demandará. Acreditamos que serão cerca de 60 minutos. Cabe ressaltar que a entrevista pode ser interrompida a qualquer tempo, caso você deseje. Com a sua autorização, a mesma será gravada em vídeo e, posteriormente, transcrita. A pesquisa pretende ampliar e produzir conhecimentos científicos que colaborem na qualificação da formação continuada de docentes na perspectiva da educação inclusiva e que contribuam para a inovação didático-metodológica nas escolas. Os resultados da pesquisa serão utilizados para a produção de um livro infantil sobre o que é educação inclusiva. Por isso, antes de qualquer participação nas atividades da pesquisa, lhe será

solicitado o assentimento e a assinatura do TCLE, que lhe será enviado por e-mail para leitura. No primeiro encontro formativo, o TCLE será lido pela pesquisadora que, ao final, questionará ao participante a concordância de participação e o aceite será feito oralmente. Recomenda-se que o participante armazene o TCLE em local acessível para consulta. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais (e-mail, formulários disponibilizados por programas de computador e aplicativos de telefone, ligação de vídeo via Google Meet e arquivos de texto e imagem hospedados no Google Classroom). Não é obrigatório participar de todas as atividades e responder a todas as perguntas. A fim de preservar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa, as gravações de áudio, vídeo e fotografias não serão armazenadas em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem (online). Será feito download de todas as informações coletadas, que ficarão armazenadas no hard drive do computador pessoal da pesquisadora, que é protegido por senha, e serão preservadas por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Conforme Comunicado CONEP “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”, “É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa”. Sua participação nesta pesquisa se dá em caráter voluntário e você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo depois de iniciada. Em nenhum caso haverá qualquer tipo de penalização. O acesso às informações coletadas diretamente com você e aos resultados gerais obtidos no estudo é de seu direito. 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, decorrentes 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 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 e serão tomados todos os cuidados recomendados para investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução 510/16 e complementares. Os riscos dos procedimentos da pesquisa são mínimos, por envolver estudos e planejamento online. Cabe mencionar novamente que as pesquisadoras buscarão assegurar total confidencialidade nas atividades online, mas é necessário informar que há limitações em garantir totalmente a segurança, pois há riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função

das limitações das tecnologias utilizadas. A pesquisa pode produzir algum desconforto, especialmente emocional, pois o conteúdo da pesquisa versa sobre aspectos relacionados às questões de atuação profissional do/a participante. Caso haja desconforto que impossibilite a conversa, a entrevista poderá ser interrompida temporariamente ou de forma permanente, abandonando sua participação na pesquisa, se assim desejar. Você também poderá concordar em continuar a entrevista sem abordar os temas que considere de difícil acesso. A sua identidade será preservada e mantida em sigilo. Cada pessoa será identificada por um nome fictício de personagens significativos a cada área do conhecimento, a fim de podermos analisar os dados podendo levar em conta as áreas disciplinares de cada participante. Cabe a cada participante aceitar ou não esta proposta de identificação. Cabe dizer que é preciso considerar que, apesar de todos os esforços, o sigilo pode, eventualmente, ser quebrado de maneira involuntária e não intencional. Os dados e as informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas com fins exclusivamente da pesquisa, podendo servir de base para possíveis publicações, mas resguardando sempre o sigilo e o anonimato, ficando a pesquisadora e o/a participantes isentos de ônus de qualquer espécie. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados, fotografias e filmagens para a produção de artigos técnicos e científicos e apresentação em eventos científicos. A sua pessoa não será identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa, fazer um curso de formação sobre o DUA, desenvolver um planejamento pedagógico em parceria interdisciplinar, a fim de aproximar a teoria estudada com o planejamento pedagógico, colaborar com a produção de conhecimentos científicos que visam qualificar a educação inclusiva. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão as pesquisadoras Lidiane Rodrigues, como pesquisadora principal, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), vinculado ao Centro de Educação à Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e a Profa. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, orientadora do projeto de pesquisa e professora da UDESC, vinculada ao Centro de Educação a Distância. A pesquisa é coorientada pela Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira (UDESC), que é colaboradora deste estudo. 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 a pesquisa. 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. A presente pesquisa está pautada na Resolução nº

510/16 do Conselho Nacional de Saúde e complementares, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/UDESC), sendo possível tal confirmação, junto ao CEPSH/UDESC - Avenida Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis/SC, CEP 88035-901, fone/fax (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881, e-mail: capsh.reitoria@udesc.br. O CEPSH 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. Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo, por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste Termo. 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/a 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 mantidos em sigilo. Fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Quanto ao registro de informações coletadas na pesquisa por meio de imagem e áudio, eu:

- () Autorizo a gravação e fotografias.
 () Não autorizo a gravação e fotografias.

Nome por extenso:

Assinatura:

Local:

Data:

 Pesquisadora Principal
 Lidiane Rodrigues

 Pesquisadora responsável
 Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

 Pesquisadora responsável
 Cléia Demétrio Pereira

CONTATOS:

PESQUISADORA PRINCIPAL: Lidiane Rodrigues

TELEFONE: (48) 99699-0049

ENDEREÇO: Avenida Paulo Roberto Vidal, 1455/Casa 209. Bairro Bela Vista, Palhoça, SC.

E-MAIL: lidiane.rodrigues@edu.udesc.br e lidsliro@gmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

TELEFONE: (48) 3664-8400

E-MAIL: soeli.francisca@udesc.br

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 2007 - Bairro Trindade, Florianópolis, SC.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira

TELEFONE: (48) 3664-8400

E-MAIL: cleia.pereira@udesc.br

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 2007 - Bairro Trindade, Florianópolis, SC.

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

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