

Desenvolvimento Humano. Doutora em Educação, na linha: Ensino e Aprendizagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente é docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNESPAR. É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI/CNPq).

E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br.



Solange Franci Raimundo Yaegashi é graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Estatística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez estágio pós-doutoral no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS/CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Inclusão em Educação (GEPIIE / CNPq).

E-mail: sfryaegashi@uem.br.

O livro "Significar e Resignificar Práticas Pedagógicas no Âmbito do PROFEI" aborda a inclusão educacional, destacando desafios e possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, deficiência visual e Altas Habilidades ou Superdotação. A obra reúne pesquisas do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, explorando desde o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) até a formação contínua de professores. Com uma análise crítica sobre as barreiras à aprendizagem, o livro propõe práticas inovadoras e diversificadas, como gamificação e trabalho colaborativo, e enfatiza a importância da formação docente e das políticas públicas para uma educação inclusiva e transformadora.

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

ORGANIZADORAS



SIGNIFICAR E RESSIGNIFICAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO PROFEI

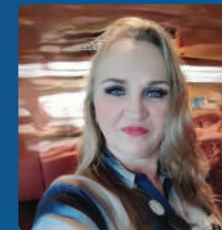


autografia



**Orgs. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Roseneide Maria Batista Cirino
Solange Franci Raimundo Yaegashi**

SIGNIFICAR E RESSIGNIFICAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO PROFEI



Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau. Especialista em Educação Especial – linha de concentração Deficiência Intelectual – pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP). Coordenadora e docente do Mestrado e do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Inclusão em Educação (GEPIIE/ CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS/CNPq).

E-mail: garalencar@uem.br.



Roseneide Maria Batista Cirino é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pinhas e Normal Superior com Mídias Interativas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Orientação e Supervisão Escolar, Psicopedagogia, Educação Especial e Deficiência Visual. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha: Cognição, Aprendizagem e

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

**Orgs. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Roseneide Maria Batista Cirino
Solange Franci Raimundo Yaegashi**

SIGNIFICAR E RESSIGNIFICAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO PROFEI

autografia

Rio de Janeiro, 2025

A368s Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de.

Significar e ressignificar práticas pedagógicas no âmbito do PROFEI / Organizadoras Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Roseneide Maria Batista Cirino, Solange Franci Raimundo Yaegashi. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2025.

258 p. : 15,5 x 23 cm

ISBN 978-85-518-7721-0

1. Educação. 2. Práticas de ensino. 3. Professores – Formação. I. Cirino, Roseneide Maria Batista. II. Yaegashi, Solange Franci Raimundo.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Significar e Ressignificar Práticas Pedagógicas no Âmbito do Profei

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de (org.)

CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.)

YAEHASHI, Solange Franci Raimundo (org.)

ISBN: 978-85-518-7721-0

1ª edição, maio de 2025.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
----------------	---

PROPOSIÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

1. CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA REMOÇÃO DE BARREIRAS AO CONHECIMENTO	19
--	-----------

Kelly Cristina de Oliveira Andrade

Geisa Letícia Kempfer Bock

2. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E OS NEXOS COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	35
--	-----------

Nadia Maria Qualio

Loane Nayara de Paula Souza

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Rogério Massarotto de Oliveira

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ENSINO DA GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO AS FUNÇÕES EXECUTIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	53
--	-----------

Angélica Sanches Medina Schibilinski

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Sharmilla Tassiana de Souza

Flávia Belini Querino Martins

4. DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE MAPAS TÁTEIS HIPSSOMÉTRICOS: A CARTOGRAFIA ESCOLAR PARA DEFICIENTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	71
---	-----------

Ronaldo Lopes

Marcelo Gitirana Gomes Ferreira

Susana Cristina Domenech

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

5. CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS 83

Everton Schwartz da Silva
Janaíne Gonçalves de Oliveira
Josiele Regiane Grossklaus Senff
Sandra Salete de Camargo Silva

6. PRÁTICAS DIVERSIFICADAS: AUTISMO E GAMIFICAÇÃO 97

Ana Paula da Silva
Roseneide M. B. Cirino

7. OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ATIVIDADES DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO: IDENTIFICAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 111

Helciyane do Firmamento Silva Soares
Márcia Raíka e Silva Lima

FORMAÇÃO, PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

8. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 127

Samanta Jander Chimene Brill
Andreia Nakamura Bondezan

9. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ANÁLISE PELA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO MATO GROSSO 145

Eliana Barbosa Da Silva Barreto
Ariele Mazoti Crubelati Musialak

10. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 167

Simone dos Santos e Silva
Evanilson Landim

11. ESCRIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO 183

Lidiane Rodrigues
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Cléia Demétrio Pereira

12. OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA HISTÓRIA DE VIDA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	199
<i>Estêvão Barbosa dos Santos</i>	
<i>Marion Machado Cunha</i>	
13. RESSIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)	221
<i>Gracieli Ribeiro Antunes da Silva</i>	
<i>Ariangelo Hauer Dias</i>	
14. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DISFUNÇÕES SENSORIAIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA	237
<i>Pedro de Oliveira Silva</i>	
<i>Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco</i>	
<i>Susana Cristina Domenech Autor</i>	

PREFÁCIO

O livro “Significar e ressignificar práticas pedagógicas no âmbito do PROFEI” é resultado de pesquisas desenvolvidas por professores da educação básica e professores/pesquisadores das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); e Universidade de Pernambuco (UPE).

O livro tem como objetivo dar visibilidade às pesquisas realizadas por pós-graduandos/as do PROFEI e destina-se a professores que atuam em salas de aulas da educação básica, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, dentre outros.

A obra foi organizada em dois eixos temáticos: 1) Proposições e práticas pedagógicas inclusivas; e 2) Formação, percepções e representações sobre inclusão em educação.

O eixo temático “Proposições e práticas pedagógicas inclusivas” é composto por sete capítulos. O primeiro, de cunho bibliográfico, intitulado “Contribuições do desenho universal para a aprendizagem na remoção de barreiras ao conhecimento”, de autoria de Andrade e Bock teve como objetivo identificar as principais barreiras que impedem e/ou atrapalham o acesso ao conhecimento na disciplina de Língua Portuguesa aos educandos autistas. Os resultados do estudo revelaram que Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) busca remover as barreiras para o conhecimento, propondo metodologias

de ensino acessíveis a todos. Por essa razão, não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas sim a todos, universalizando a construção do conhecimento. Por meio do DUA almeja-se construir um ambiente de aprendizagem rico, fornecendo oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

O capítulo “Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva: a organização do ensino e os nexos com a pedagogia histórico crítica”, escrito Qualio, Souza, Alencar e Oliveira teve como objetivo analisar o processo de organização do ensino na Educação Infantil, considerando a educação inclusiva, a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tendo como referencial os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O estudo evidenciou que o planejamento escolar é uma tarefa docente complexa, que inclui a previsão de atividades didáticas correlacionadas aos objetivos propostos, pois no decorrer do processo de ensino o planejamento respalda as ações docentes e apresenta-se como um momento de reflexão correlacionado à avaliação. Como conclusão, as autoras apontam a necessidade de políticas públicas efetivas de formação profissional, para que as professoras de educação infantil possam se apropriar da PHC e da abordagem do DUA, de forma que consigam rever suas práticas pedagógicas com planificações de conteúdos/ aula mais inclusivos.

O capítulo intitulado “O Transtorno do Espectro Autista e o ensino da Geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: em discussão as funções executivas e o desenho universal para a aprendizagem”, escrito Schibilinski, Yaegashi, Souza e Martins objetivou discutir a importância de um trabalho centrado no desenvolvimento das funções executivas, com vistas a ensinar a Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a promover o processo de inclusão de estudantes autistas. O estudo teve como pressupostos os princípios do DUA, o qual se caracteriza como um modelo educacional que visa atender a todos os alunos, considerando suas diferenças. Os resultados revelaram que a estimulação das Funções Executivas possibilita o desenvolvimento de

habilidades relacionadas ao raciocínio, resolução de problemas, planejamento e tomada de decisão. Ademais, o DUA possibilita a aplicação e ampliação de conhecimentos matemáticos no ensino de Geometria para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras concluíram que o ensino da Geometria deve ser pensado de maneira a valorizar as distintas formas de construção do conhecimento matemático, considerando as singularidades dos estudantes. Ademais, consideraram importante o fortalecimento o trabalho colaborativo na educação, uma vez que ele favorece a aprendizagem, a inovação, a inclusão e o desenvolvimento profissional dos professores.

O capítulo “Diretrizes para a construção de mapas táteis hipsométricos: a cartografia escolar para deficientes visuais na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem”, elaborado por Lopes, Ferreira, Domenech e Blanco investigou a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Geografia por meio do uso de mapas táteis, a fim de propor diretrizes para a construção de um modelo escolar de mapa tátil hipsométrico, fundamentado no DUA. Os resultados do estudo indicam que os mapas táteis são ferramentas eficazes para a inclusão educacional, facilitando a compreensão dos conceitos cartográficos por estudantes com e sem deficiência visual, além de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo. Os autores concluíram que a aplicação dos princípios do DUA na construção dos mapas táteis contribui para a eliminação de barreiras pedagógicas, reforçando a importância de práticas acessíveis e equitativas na educação inclusiva.

O capítulo “Contribuições do trabalho colaborativo no planejamento de ações pedagógicas inclusivas”, de autoria de Silva, Oliveira, Senff e Silva, teve como objetivo identificar quais as principais contribuições do trabalho colaborativo para o processo de planejamento de ações pedagógicas que visam uma educação na perspectiva inclusiva. Os resultados destacam a importância do trabalho colaborativo, tendo em vista que, o compartilhamento de experiências, conhecimentos e habilidades na elaboração do planejamento, contribui para o

redirecionamento de situações desafiadoras e para a escolha de ações pedagógicas que melhoram o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o planejamento colaborativo, além de ressignificar, contribui para um trabalho docente reflexivo, ativo e transformador.

Intitulado “Práticas diversificadas: autismo e gamificação”, o capítulo elaborado por Silva e Cirino teve como objetivo analisar os avanços e desafios das práticas pedagógicas diversificadas e diferenciadas, comparando a abordagem convencional com a gamificação no desenvolvimento da linguagem e interação de crianças com TEA em sala comum. A pesquisa está fundamentada na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica e um experimento didático-formativo, composto por um episódio e duas cenas. A análise seguiu critérios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando aspectos de comunicação e interação. Os resultados indicam que, na prática convencional, o estudante com TEA apresentou baixa adesão à atividade, com dificuldades na interação e na expressão verbal. Em contrapartida, na abordagem gamificada, observou-se um aumento significativo no engajamento e na participação do estudante, demonstrando avanços nas habilidades comunicativas e interativas. Este achado corrobora estudos que apontam a gamificação como uma estratégia que promove motivação e aprendizagem significativa em contextos inclusivos.

O primeiro eixo temático é finalizado com o capítulo “Itinerários formativos e atividades do modelo de enriquecimento escolar: identificação e inclusão de alunos com AH ou SD”, de autoria de Soares e Lima. O estudo teve como objetivo investigar como os professores de uma escola de ensino médio de tempo integral podem trabalhar os itinerários formativos (IF) tendo como subsídio os aportes teóricos e práticos do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (SEM). Este modelo é amplamente implementado como um programa de enriquecimento utilizado com estudantes superdotados e talentosos

academicamente. Somando-se às metodologias no campo da educação, sobretudo do Ensino Médio de Tempo Integral, o SEM contribui para a identificação e valorização dos estudantes com AH ou SD. Os resultados evidenciam que os professores consideraram que as atividades baseadas no enriquecimento escolar, propostas para os IF, podem viabilizar a identificação e atendimento de estudantes com AH ou SD, de forma a subsidiar o trabalho do professor de maneira prática e didática.

O eixo temático “Formação, percepções e representações sobre inclusão em educação”, por sua vez, é composto também por sete capítulos. O primeiro, intitulado “Desafios da formação docente para a inclusão de alunos com deficiência intelectual: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural”, autoria de Brill e Bondezan buscou investigar o impacto da formação docente nas práticas pedagógicas no ensino regular, analisando desafios e contribuições a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC). Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, lacunas na formação inicial persistem, uma vez que a Educação Especial é abordada de forma fragmentada e superficial nos cursos de formação docente. Como consequência, muitos professores sentem insegurança para adaptar estratégias de ensino, dificultando a alfabetização desses alunos. As autoras concluem que embora existam programas de capacitação voltados para a Educação Especial no município estudado, eles nem sempre são suficientemente aprofundados, limitando sua eficácia na alfabetização de alunos com deficiência intelectual (DI).

O capítulo “Práticas pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): análise pela percepção dos professores em escolas do Mato Grosso”, de autoria de Barreto e Musialak teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas para estudantes com TEA. A pesquisa se delineou com entrevistas e conversas com familiares, gestores e professores da sala de aula comum e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de duas crianças com TEA, de duas escolas no município de Juara-MT. Os resultados apresentados indicam que práticas

pedagógicas para crianças com TEA devem ser individualizadas com uso de metodologias de ensino contemporâneas como complemento de gamificações, exploradas e planejadas a partir das condições dos estudantes atípicos, de preferência com um trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos com os estudantes PAEE (Público-alvo da Educação Especial). Para isso, reforça-se a necessidade de capacitações e melhor preparo dos profissionais e comunidade escolar para lidar com as especificidades oriundas de crianças atípicas.

Intitulado “Representações sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista compartilhadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, o capítulo escrito por Silva e Landim teve como objetivo analisar as percepções de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de estudantes com TEA. A pesquisa ocorreu em três escolas da Rede Municipal de Olinda, que possuem estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram que os docentes entrevistados vivenciam dificuldades relacionadas à falta de formação continuada, estrutura física inadequada, escassez de recursos humanos e materiais, além de uma sensação de despreparo para realizar um trabalho pedagógicos adequado às necessidades dos estudantes com TEA.

O capítulo “Escrevivências de uma professora em formação: um olhar sobre a inclusão de estudantes autistas no ensino médio”, escrito por Rodrigues, Blanco e Pereira objetivou discutir as contribuições da (auto)formação de professores/as para o entendimento sobre a deficiência, a educação inclusiva, o planejamento e a prática pedagógica para a singularidade. O referencial teórico foi subsidiado pelas legislações brasileiras e pelo campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os resultados indicam estratégias e ferramentas que se mostram potentes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Entre elas, destacam-se o fortalecimento das interações entre pares, a

ampliação do tempo para o planejamento colaborativo e interdisciplinar e, sobretudo, o papel fundamental da gestão escolar na criação de espaços de formação continuada para os/as docentes.

O capítulo “Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no Atendimento Educacional Especializado”, elaborado por Santos e Cunha, objetivou analisar as relações, os processos e os movimentos que qualificam a práxis do educador no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco nas mediações históricas desses saberes na Rede Municipal de Sinop, Mato Grosso (MT). Para a pesquisa, os autores utilizaram a História de Vida, entrevistas e questionários para caracterizar os sujeitos de pesquisa. Os resultados indicam a necessidade de reconstruir os saberes da docência para prática inclusiva na educação, valorizando a história de vida dos professores no Atendimento Educacional Especializado, considerando o estágio do capitalismo flexível excludente sob seu modelo neoliberal.

Intitulado “Ressignificando a inclusão na atuação docente a partir do desenho universal para aprendizagem (DUA)”, o capítulo escrito por Silva e Dias investigou as contribuições do DUA e sua aplicabilidade na atuação docente para ressignificar a Educação Inclusiva (EI). Os resultados apontam evidências científicas que testificam a aplicabilidade do DUA na atuação docente e que um planejamento alinhado aos seus princípios e diretrizes, atrelado à processos formativos contextualizados, oportuniza ao professor ressignificar o conceito de EI em sua atuação, o que colabora para que esse conceito se efetive em sua totalidade. Os resultados desse estudo motivaram o desenvolvimento de um software/jogo para capturar o interesse de professores em conhecer o DUA.

Por fim, o capítulo “Transtorno do Espectro Autista e disfunções sensoriais: uma revisão da literatura”, de autoria de Silva, Blanco e Domenech teve como objetivo desenvolver um recurso que auxiliasse profissionais da escola a identificarem barreiras e facilitadores

à inclusão no contexto escolar, e facilitar a tomada de decisão para implementação de Tecnologia Assistiva (TA) na rotina escolar de educandos com TEA e possíveis disfunções sensoriais. Trata-se de uma pesquisa de desenvolvimento tecnológico, fundamentada no Modelo Biopsicossocial da Deficiência, no Design Centrado no Usuário, Design Universal para a Aprendizagem e Design Participativo. Desenvolveu-se um caderno-guia para identificação passo-a-passo das barreiras e facilitadores à inclusão do educando, o qual foi testado por meio de um caso prático envolvendo um educando matriculado na pré-escola com autismo e possíveis disfunções sensoriais em uma escola de educação infantil, e uma equipe multidisciplinar composta por diferentes profissionais da instituição escolar com suporte da equipe de pesquisa. O uso do caderno-guia foi implementado no ambiente escolar por meio de um caso prático, orientando assim, uma melhor tomada de decisão no processo de inclusão. As autoras concluíram que o caderno-guia se mostrou promissor como ferramenta para facilitar o processo de identificação de barreiras e facilitadores a inclusão bem como auxiliar na seleção da TA mais adequada, de acordo com o contexto escolar.

Esperamos que esta obra possa contribuir para a construção de uma educação de qualidade, que promova a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a emancipação de todos os seus membros.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR

ORGANIZADORAS



PROPOSIÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

CAPÍTULO 1

**CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM NA REMOÇÃO
DE BARREIRAS AO CONHECIMENTO***Kelly Cristina de Oliveira Andrade*¹*Geisa Letícia Kempfer Bock*²

Na contemporaneidade, a inclusão ganha forças com a criação de ações afirmativas, porém faz-se necessária uma inclusão que vai muito além da acessibilidade arquitetônica apenas. Na escola, os professores são desafiados a promover o desenvolvimento das interações sociais dos estudantes autistas, como também o acesso ao currículo e aos conteúdos acadêmicos. Neste sentido de promover verdadeiramente a inclusão e a igualdade de oportunidade entre as pessoas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge com o objetivo de remover as barreiras para o conhecimento, propondo metodologias de ensino acessíveis a todos. O DUA baseia-se em pesquisas na área de Neurociências e se apresenta como um conjunto de possibilidades, técnicas e estratégias que buscam ampliar a aprendizagem. Sendo assim, não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas sim a todos, universalizando a construção do conhecimento. Através

1. Mestre em Educação Inclusiva PROFEL pela Universidade do Estado de Santa Catarina-SC, kellyo@prof.educacao.rj.gov.br.

2. Doutora em Psicologia, Professora do Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina-SC, geisa.bock@udesc.br.

dessa perspectiva ativa é possível construir um ambiente de aprendizagem rico, fornecendo oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

No espaço escolar, os estudantes autistas necessitam, na maioria das vezes, de metodologias diferenciadas para que a aprendizagem se efetive. Por isso, estratégias diversificadas de educação são garantidas, como previsto no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, Capítulo V, ao definir que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida assegurando por exemplo, currículo e técnica todos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] (Brasil, 1996).

Mesmo com todas as conquistas garantidas por força de lei, o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência ainda precisa ser revisto, objetivando atender às especificidades de cada educando; principalmente nos anos finais da Educação Básica. Os baixos índices de estudantes com autismo que concluem o Ensino Médio nos mostram a longa distância que existe entre o direito da pessoa com deficiência e a realidade da escola brasileira. Segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2021), em 2020 havia 246.769 alunos com diagnóstico de autismo matriculados nas escolas regulares, entretanto poucos deles são concluintes.

Desenvolvimento

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante que “Toda a pessoa tem direito à educação” (DUDH, 1948). Além disto, desde a implementação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, muitos avanços têm sido presenciados no tocante às políticas públicas voltadas para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Entretanto, apesar do notório esforço com a criação de leis que visam promover justiça social a esta parcela da população, o Brasil ainda está

aquém do esperado quando se trata de efetivação de garantia de direitos. “A educação deve ser vista de forma abrangente, pois ela perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, as mudanças políticas implementadas na educação nacional impactam diretamente as juventudes com deficiência e a sua relação com os processos formativos” (Silva, Santos, Grabowski, Ferreira; 2023, p. 11).

De acordo com o Censo Escolar 2023, o número de matrículas de estudantes com deficiência tem crescido nas classes regulares, o que aproxima o país do cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE). Em toda a educação básica chama a atenção o crescimento das matrículas de pessoas autistas: 48% em apenas um ano – passaram de 429.521 em 2022 para 636.202 em 2023. O ensino médio apresenta a maior proporção de alunos incluídos: 99,5%. As matrículas aumentaram, mas as dificuldades e barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência no espaço escolar continuam alarmantes. Estes impeditivos/limitadores podem ser de ordem estrutural, atitudinal, arquitetônico, tecnológico, programático, social, político, comunicacional ou envolver transportes. Cada uma dessas barreiras citadas tende a tornar a vida das pessoas com deficiência algo extremamente difícil.

Barreiras

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

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

Estes impeditivos/limitadores podem ser de ordem estrutural, atitudinal, arquitetônica, tecnológica, programática, social, política,

comunicacional ou envolver transportes. Cada uma dessas barreiras citadas tende a tornar a vida das pessoas com deficiência algo extremamente difícil. A Cartilha da Pessoa com Deficiência destaca algumas características de cada uma das barreiras e as consequências que acarretam as pessoas com deficiência (EASJUR e DPDF, 2021, p. 25):

- a) urbanísticas: são aquelas que existem nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) arquitetônicas: que existem nos edifícios públicos e privados;
- c) nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) atitudinais: consistem em atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

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

Percebe-se que, quando se trata de pessoas com deficiência intelectual ou autistas (foco deste estudo), as barreiras atitudinais constituem-se um dos principais empecilhos para o pleno desenvolvimento

do indivíduo. Estas se relacionam com a forma como se compreende a deficiência na sociedade.

Cabe ressaltar que as barreiras, embora apresentem categorizações, se revelam cotidianamente, se reinventam; portanto, é fundamental, no encontro com pessoas com deficiência, compreender quais são as implicações a participação, permitir-se o encontro e a produção do acesso coletivo. Segundo Oliva (2016):

O acesso à escola regular para pessoas com deficiência é um ganho na história da educação. No entanto, barreiras à aprendizagem e à participação dificultam o cotidiano escolar dos alunos em situação de inclusão, sendo necessária a mobilização de recursos – humanos, físicos, políticos etc. – nas escolas e comunidades. O modelo inclusivo de educação tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. Para que todos recebam uma educação de qualidade, isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, o sistema educacional precisa ser repensado e a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos.

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

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

No Brasil, recentemente iniciou-se uma discussão para além da lógica da remoção das barreiras, entendendo como um preconceito em detrimento da experiência da deficiência, o capacitismo, assunto que será abordado na sequência.

Capacitismo

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

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Lei nº 13.146, 2015, art. 4§1º)

O capacitismo consiste em desqualificar o sujeito com base no preconceito em relação à sua capacidade cognitiva e corporal. De acordo com a crença equivocada que permeia o pensamento coletivo, de que pessoas com deficiência são menos capazes, limitadas e inferiores. No espaço escolar, a solução para eliminação do capacitismo perpassa pela qualificação/formação dos educadores, remoção de barreiras arquitetônicas, oportunização igualitária de acesso ao currículo para todos os estudantes, utilização de estratégias metodológicas diferenciadas e valorização da diversidade. Na escola, o estudante com deficiência, comumente tem sua capacidade subestimada por professores

e pelos seus pares; onde até mesmo o acesso ao currículo lhe é negado. “Assim, muitas vezes o aluno em virtude da descrença é deixado lá sentado sem nada o que fazer, esperando a hora passar, ou na sala de aula, é facilitado as coisas para o aluno passar de ano” (Ferreira; Dieckmann; 2015, p. 92).

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

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

Neste sentido, devemos pensar a educação inclusiva como uma política de direitos, onde se garanta de fato o acesso e a permanência de todos e, principalmente, dentro de um espaço de solidariedade e respeito às diferenças. Conforme enfatizado por Plesch (2020, p.67), “a escola, enquanto espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica, constitui-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades”.

Desenho Universal para a Aprendizagem e a ética do cuidado

Considerando o decorrido até esse momento e as análises realizadas ao longo do estudo no mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, evidenciou-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem compactua perfeitamente com as diretrizes da educação inclusiva, pois preza por um currículo que atenda a todos os estudantes, pois, a preocupação com a diversidade da sala de aula já deve existir desde o planejamento pedagógico. O professor deve atentar-se para dirimir as barreiras que impedem o acesso ao currículo. Cabe ressaltar que os princípios do DUA não buscam atender somente aos estudantes com deficiência, mas sim a todas as pessoas. “O DUA é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e diferenciadas maneiras de aprender” (Zerbato, 2018, p. 53).

O termo Desenho Universal refere-se a um movimento em arquitetura e desenvolvimento de produtos objetivando tornar os ambientes e situações do dia a dia mais acessíveis às pessoas com deficiência. Essas adaptações beneficiam a toda sociedade. Na década de 1990, esse conceito foi estendido para a educação, surgindo como uma resposta às demandas e necessidades diante da crescente heterogeneidade da sala de aula. Um grupo de professores da Universidade de Harvard empenhou-se nas pesquisas da Neurociência sobre o processo de aprendizagem e como atender tamanha diversidade de estudantes numa mesma classe, proporcionando excelência na aprendizagem para todos, dentro de suas especificidades. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores do Center for Applied Special Technology (EUA), liderados por David Rose e Anne Meyer.

Segundo Heredero (2023):

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

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

A ética do cuidado³ que se deve demonstrar nessa relação com a pessoa com deficiência não é uma relação de subalternidade nem de subserviência; mas sim de respeito mútuo e de promoção da autonomia. A ética do cuidado oferece uma lente crítica para entender essa dinâmica, destacando a necessidade de compartilhar a responsabilidade do cuidado e valorizar esse trabalho como uma prática essencial para o bem-estar social. Para tanto, é crucial que as políticas públicas reconheçam e respondam a essas necessidades, criando estruturas que permitam a divisão mais justa e ética do trabalho de cuidado. Conforme autoras do campo, a exemplo de Joan Tronto e

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

Carol Gilligan, o foco do cuidado deve ser deslocado da ideia de uma simples prestação de assistência física, reconhecendo-o como uma responsabilidade coletiva e intersubjetiva que deve ser compartilhada pela sociedade. Esses princípios devem nortear toda a prática docente desde o planejamento inicial, no qual as escolhas devem ser éticas e intencionais para promoção do acesso curricular, e o DUA pode favorecer essa organização e promover a valorização das distintas capacidades humanas. O objetivo principal do DUA é eliminar as barreiras e oferecer o máximo de condições à aprendizagem humana, através de abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas, alcançando a todos os educandos.

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

Todos têm direito à educação de qualidade, garantido por força de lei. Entretanto, há diversos estilos e formas de aprender. O professor deve procurar proporcionar diferentes estímulos que sejam alavancadores para que os estudantes alcancem o máximo de suas potencialidades. Os pesquisadores do CAST apresentaram algumas diretrizes que estimulam o cérebro humano e, consequentemente, facilitam a aprendizagem: a afetividade (princípio do engajamento), reconhecimento (princípio da representação) e estratégia (princípio da ação e expressão). Esses princípios buscam motivar os estudantes, aumentar o interesse, conscientizá-los quanto à importância de seu processo de aprendizagem, interagir com seus pares e estabelecer metas.

A pessoa com deficiência, segundo Vigotski (1997), deve ser vista não como alguém que se desenvolve menos, mas como alguém que

se desenvolve de modo diferente. Com a substituição da perspectiva quantitativa pela qualitativa, passa-se a buscar não aquilo que falta ao indivíduo, mas suas potencialidades. Vigotski enfatiza ainda que mais importante do que a deficiência em si são suas consequências sociais, ou seja, o que prejudicialmente acarreta a vida da pessoa.

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

Mesmo quase trinta anos após a Declaração de Salamanca, a educação especial em nosso país continua pautando-se, comumente, no modelo médico, reduzindo o indivíduo à sua deficiência, limitando assim sua capacidade. Em contrapartida, o país conta com inúmeras leis que garantem ao estudante com deficiência o direito à educação de qualidade e atendimento personalizado de acordo com suas necessidades. Equalizar essa conta, superando preconceitos e barreiras são questões que não estão apenas na mão do poder público, o professor em sala de aula também precisa assumir seu papel e primar por uma escola que acolha as diferenças e inclua a todas as pessoas.

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

Considerações finais

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

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

Ao longo do estudo, também foi possível perceber como o capacitismo, muitas vezes manifestado de forma sutil ou involuntária, compromete a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, perpetuando barreiras atitudinais e reforçando desigualdades. Embora muitos professores não tenham a intenção de agir de maneira capacitista, a falta de formação específica e de sensibilização sobre inclusão resulta na reprodução de comportamentos e atitudes excludentes. A ausência de preparação adequada para trabalhar com a diversidade de necessidades educacionais especiais faz com que muitos educadores adotem práticas pedagógicas que não compartilhem as diferenças de forma construtiva, perpetuando a marginalização desses alunos.

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

Conclui-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem tem grande potencial para favorecer o acesso ao conhecimento de estudantes autistas no Ensino Médio, a partir de que implementado em um contexto de suporte institucional e formação docente adequada. Essa abordagem pedagógica possibilita a construção de uma escola mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada e as barreiras à aprendizagem são minimizadas. No entanto, para que os benefícios do

DUA sejam plenamente alcançados, é necessário um esforço conjunto de professores, gestores, políticas públicas e da comunidade escolar em geral. Conclui-se ainda que o combate ao capacitismo no ambiente escolar é uma tarefa urgente para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, 2002.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-escolar>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13146.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13005.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

EASJUR (ESCOLA DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA); DPDF (DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL). **Cartilha da Pessoa com Deficiência**. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/parceiros/material-informativo-e-instrucional/cartilha-da-pessoa-com-deficiencia-easjur-e-dpdf.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

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

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

SILVA, A. S. J. da; SANTOS, E. R.; GRABOWSKI, G.; FERREIRA, A. G. A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoas com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. L.], v. 12, n. 3, p. 1037–1056, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-67697. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67697>. Acesso em: 05 mar. 2025.

OLIVEIRA, R. **Desenho Universal para a Aprendizagem**. Sala de Recursos Revista. 18 de outubro de 2022. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/desenho-universal-para-aprendizagem>. Acesso em: 04 mar. 2025.

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

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 7 mar. 2025.

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

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

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

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298

f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Biografia dos autores

Kelly Cristina de Oliveira Andrade

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-graduada em Gestão Empreendedora da Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Educação de Silva Jardim/RJ e coordenadora do NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado), da rede estadual do RJ.

E-mail: kellyo@prof.educacao.rj.gov.br.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/830953205211301>

Geisa Letícia Kempfer Bock

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Laboratório de Educação Inclusiva – LEI, do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente, atua no curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI/CEAD e no Doutorado em Educação FAED/UDESC. Pesquisadora integrante dos seguintes grupos de pesquisa CNPq: Educação, artes e Inclusão (UDESC); Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva – OPEN (UDESC) e do Núcleo de Estudos da Deficiência – NED (UFSC).

E-mail: geisa.bock@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7254066340917321>

CAPÍTULO 2

**DESENHO UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ORGANIZAÇÃO
DO ENSINO E OS NEXOS COM A
PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA***Nadia Maria Qualio**Loane Nayara de Paula Souza**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**Rogério Massarotto de Oliveira*

Este estudo objetivou analisar o processo de organização do ensino na Educação Infantil, considerando a educação inclusiva, a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) articulada aos princípios da Pedagogia Histórico-crítica.

A Inclusão em Educação⁴, visa assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado transtorno do espectro autista, segundo a DSM – V e CID 11) e altas habilidades/superdotação, acesso à educação regular com vistas a transformar a escola em espaço para todos contemplando a diversidade.

Segundo Bueno (2001), a inclusão escolar pressupõe que as diferenças entre os indivíduos são normais, entretanto, a escola nos

4. Optamos por utilizar o conceito Inclusão em Educação cunhado por Santos (2015) por concordarmos com a autora que o termo “Educação Inclusiva” é inadequado e o sentido de inclusão é distorcido ou limitado, pois não necessariamente se vincula a Educação Especial.

formatos atuais, ainda têm contribuído para acentuar as desigualdades sociais, culturais e políticas. Por isso, reforça a necessidade da reestruturação do sistema educacional para promover acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os alunos.

Ribeiro (2012) corrobora esse pressuposto e pontua que a escola que se propõe inclusiva precisa respeitar e reconhecer as diferenças e individualidades para além do contexto patológico, uma vez que todo ser humano pode apresentar limites e possibilidades de desenvolvimento e apropriação do conhecimento. Assim sendo, tendo em vista que o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais previstas a todos os brasileiros, como dever do Estado e da família (Brasil, 1988), a diversidade é uma realidade presente nas escolas. Quanto mais respeitados em suas diferenças, mais os alunos e professores conseguirão avançar no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, o ideário de inclusão objetiva o aprimoramento de uma educação acessível para todos, com garantia não somente de acesso, mas também de permanência e efetiva aprendizagem, ou seja, uma educação que possa juntar todos dentro de uma mesma sala de aula, não importando suas características físicas, cognitivas ou sociais.

Para que isso aconteça, tanto a escola quanto os professores devem assumir esse desafio, no sentido de construir propostas educacionais que atendam um público diversificado considerando todas as modalidades de ensino, entre elas a educação infantil, foco desta pesquisa.

Nessa direção, sabemos que, ao longo do tempo, muitas concepções a respeito da forma correta de ensinar foram criadas e estudadas, com o objetivo de chegar a uma “fórmula”, para que todos os professores pudessem ensinar com qualidade e, conseqüentemente, que todos os alunos conseguissem aprender.

Nas instituições de Educação Infantil, as questões teórico-metodológicas que organizam o desafio de cuidar e educar para o atendimento público de alunos da Educação Especial (PEE), compõem sua missão e é nesse viés que Saviani (2004), expressa a compreensão

crítica de educação, bem como o desafio de elaborar uma pedagogia nessa perspectiva, estimulando tanto a atividade quanto a iniciativa dos alunos, sem, todavia, desvalorizar a iniciativa do professor, por meio de quem os métodos se mantêm continuamente presentes na vinculação entre educação e sociedade.

Contribuindo com a compreensão dessa problemática, Libâneo (2006), afirma que:

A ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo: é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (p. 222).

O planejamento escolar é uma tarefa docente, que inclui a previsão de atividades didáticas em sua organização em coordenação aos objetivos propostos, pois no decorrer do processo de ensino. “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento e reflexão intimamente ligado à avaliação” (Libâneo, 2013, p. 221).

Compreendemos que a Educação Infantil é a base para o desenvolvimento das crianças, período em que constroem as primeiras habilidades cognitivas, sociais e emocionais, no entanto, cremos que as práticas pedagógicas convencionais (seja na Educação Infantil ou não), falham ao tentar aplicar diferentes formas de aprender, especialmente ao desconsiderarem as características únicas de cada criança, como suas dificuldades de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento, preferências, transtornos sensoriais, dentre outras especificidades.

Com o desígnio de minimizar as barreiras para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a planificação de conteúdos científicos pautada na pedagogia histórico-crítica junto

ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), se apresentam como uma possibilidade de práticas pedagógicas inclusivas no sentido de atender as necessidades de “todos” independente de possuírem ou não patologias, transtornos ou quadros sindrômicos no processo de desenvolvimento do ambiente educacional.

Temos a hipótese de que o processo de desenvolvimento far-se-á de forma mais significativa a partir de planejamentos estruturados, sistematizados e fundamentados de acordo com a pedagogia histórico-crítica e, por conseguinte, seu uso no desenho universal para a aprendizagem (DUA).

Nesse sentido, a partir das necessidades históricas da educação escolar, articuladas com a realidade escolar, especificamente com alunos da Educação Especial que emergem as questões principais de nosso estudo, das quais destacamos duas: 1) Qual a relação possível entre a Pedagogia Histórico Crítica com o Desenho Universal para aprendizagem para fazer avançar o desenvolvimento das crianças que frequentam a educação infantil, em específico, com crianças da Educação Especial? 2) Como as atividades escolares podem ser desenvolvidas a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, considerando a presença de crianças PEE?

A partir desses questionamentos, organizamos o estudo em dois momentos. O primeiro, buscamos destacar a organização do ensino na educação infantil, considerando os princípios do DUA, para alcançarmos nossa intenção de análise dos objetos de investigação aqui tratados. E, no segundo momento, analisamos o planejamento de ensino considerando o Desenho Universal para a Aprendizagem sob a sustentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico Crítica.

A organização do ensino na educação infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação escolar no Brasil e foi marcada por um contexto histórico de muitas lutas, somado às questões políticas e às lutas de mulheres trabalhadoras

No que se refere à LDB, essa lei traz como objetivo geral o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, indo ao encontro da concepção de criança como um ser sócio-histórico, em que a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sociointeracionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (Vigotski, 2007).

A LDB define, em seu Artigo 3º, que:

O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p. 1).

Acreditamos que as planificações das atividades na Educação Infantil devem ser realizadas em consonância com a PHC e com uma OE a partir de bases norteadoras com vistas a ajudar os professores a definirem as intenções educativas, que se transformarão em aprendizagens.

A esse respeito, Martins (2012) aponta que há conteúdos de aprendizagem para crianças de zero a três anos, que interferem de modo direto ou indireto no desenvolvimento. Os conteúdos de aprendizagem indireta, são denominados de conteúdos de formação operacional, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos.

Para a autora, a organização dos conteúdos de ensino para contemplar o desenvolvimento das crianças de zero a três anos é fundamental e os professores precisam ter clareza das modalidades de ensino que orientarão seus respectivos trabalhos pedagógicos com bebês e com as demais crianças pequenas.

Nesse sentido, urge superar práticas espontaneístas dentro das creches e centros de educação infantil. O professor precisa, portanto, dispor de conhecimentos que possam interferir tanto de forma indireta quanto direta no desenvolvimento da criança. Aqui cabe frisar que esse conhecimento medeia a atividade do professor e não a atividade em si.

Adicionalmente, os conteúdos de interferência indireta são denominados pela autora como “conteúdos de formação operacional”. Logo, são conhecimentos que estão implícitos, cuja aprendizagem conceitual também é indireta, e podem ser exemplificados em mediações feitas pelo professor durante realização de “autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (Martins, 2012, p. 96).

Os conteúdos de formação teórica, por sua vez, são conteúdos de interferência direta e abarcam as propriedades de várias áreas dos saberes científico e perpassam pelas atividades que são propostas às crianças com conhecimentos específicos que devem ser ensinados e, por conseguinte, apropriados pela criança, portanto,

Os conteúdos de formação teórica por sua vez, operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a

óptica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata (Martins, 2012, p. 96 e 97).

Articulado a necessária apropriação desses conteúdos, a compreensão dos princípios da Pedagogia Histórico Crítica emerge como fundamentais para serem articulados a proposição do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), tendo como principal objetivo o acesso ao conhecimento mais desenvolvido para todos os estudantes, levando em consideração que os indivíduos são diferentes e com ritmos e estilos variados para aprender.

Como bem define Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 148):

O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados, e, dessa maneira, não cabe falar de adaptação curricular.

Nesse sentido, ao observamos as Diretrizes do DUA, podemos avançar na sua utilização pensando as especificidades da Educação inclusiva e da Educação Infantil. Destacamos, então, a partir dos estudos de Alencar *et al.* (2025) apresentados na tabela a seguir, uma síntese dos princípios e diretrizes do DUA, para pensarmos sua articulação com a Pedagogia Histórico Crítica.

Quadro 1 – Princípios e Diretrizes do DUA

Diretriz 1 – Oferecer opções diferentes para a percepção – Oferecer opções que permitam personalização na apresentação de informações – Oferecer alternativas para informações auditivas – Oferecer alternativas para informações visuais	
Princípio I: proporcionar modos múltiplos de apresentação (o que da aprendizagem)	Diretriz 2 – Fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos – <i>Esclarecer vocabulário e símbolos</i> – <i>Esclarecer a sintaxe e a estrutura</i> – <i>Facilitar a decodificação de textos, notações matemáticas e símbolos</i> – <i>Promover a compreensão entre diferentes idiomas</i> – <i>Complementar uma informação com outras formas de apresentação</i>
	Diretriz 3 – Oferecer opções para compreender e entender – <i>Ativar ou substituir os conhecimentos anteriores</i> – <i>Destacar modelos, características fundamentais, principais ideias e relacionamentos</i> – <i>Orientar o processamento, a visualização e a manipulação de informações</i> – <i>Maximizar a transferência e a generalização</i>
	Diretriz 4 – Fornecer opções para a interação física – <i>Variar os métodos de resposta e navegação</i> – <i>Otimizar o acesso a ferramentas, produtos e tecnologias de apoio</i>
Princípio II: proporcionar modos múltiplos de ação e expressão	Diretriz 5 – Proporcionar opções para a expressão e a comunicação – <i>Usar múltiplos meios de comunicação</i> – <i>Usar ferramentas variadas para construção e composição</i> – <i>Definir competências com níveis de suporte graduados para prática e execução</i>
	Diretriz 6 – Fornecer opções para funções executivas – <i>Orientar o estabelecimento adequado de metas</i> – <i>Apoiar o planejamento e o desenvolvimento da estratégia</i> – <i>Facilitar o gerenciamento de informações e recursos</i> – <i>Aumentar a capacidade de acompanhar os progressos</i>

Princípio II: proporcionar modos múltiplos de ação e expressão	Diretriz 7 – Proporcionar opções para promover o interesse por parte dos alunos – <i>Otimizar a escolha individual e a autonomia</i> – <i>Otimizar a relevância, o valor e a utilidade das atividades</i> – <i>Minimizar a sensação de insegurança e as distrações</i>
Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem)	Diretriz 8 – Proporcionar opções para manter o esforço e a persistência – <i>Ressaltar a relevância de metas e objetivos</i> – <i>Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios</i> – <i>Fomentar a colaboração e a cooperação</i> – <i>Utilizar o retorno (feedback) orientado para o domínio em uma tarefa</i>
	Diretriz 9 – Proporcionar opções para a autorregulação – <i>Promover expectativas e crenças que otimizem a Motivação</i> – <i>Facilitar estratégias e habilidades pessoais para lidar com os problemas da vida cotidiana.</i> – <i>Desenvolver a autoavaliação e a reflexão</i>

Fonte: Alencar *et al.* 2025 (no prelo).

A partir desses princípios, podemos constatar que os planejamentos de aula que consideram a organização das atividades de ensino subsidiada pelos princípios orientadores do DUA enfatizam as planificações das atividades, objetivos, recursos, estratégias pedagógicas e as intenções da educação inclusiva.

Entendemos que esses princípios, sustentados por uma teoria pedagógica crítica, possibilita o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando não só questões biológicas, mas, sobretudo, históricas e sociais, como analisado a seguir.

O planejamento de ensino amparado na pedagogia histórico crítica e o desenho universal para a aprendizagem

A organização do ensino (OE), tem como principal compromisso garantir os direitos, a permanência, o acesso a um ambiente de conhecimento científico e a garantia de aprendizagem a todos os alunos, reconhecendo sua função social.

A compreensão do papel social da escola junto do trabalho educativo possibilita que a OE, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), direcione as práticas pedagógicas em sala de aula, a partir do planejamento, da intencionalidade, da sistematização, da interação e da mediação com os alunos.

De acordo com Saviani (2013), é importante conceber o currículo como “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p. 15) para que o saber elaborado não fique em segundo plano cedendo lugar a outras atividades que descaracterizam a ação escolar.

Esse processo na Educação Infantil perpassa pela organização dos conhecimentos a serem selecionados para o ensino dos conhecimentos para tentar garantir o desenvolvimento dessas crianças, assim como a forma mais adequada para que as funções psíquicas superiores se desenvolvam. É necessário, portanto, que haja uma intencionalidade pedagógica, considerando as características das crianças que, junto do DUA, possamos considerar o planejamento de ensino como fundamental.

Saviani (2011), destaca o papel importante e fundamental da escola na sociedade e na vida dos estudantes, pois seu principal compromisso social é de promover e garantir aos mesmos, o direito, à permanência e o acesso a um ambiente promovedor do conhecimento científico sistematizado, fruto do conhecimento que o próprio homem vivencia e produz histórica e culturalmente. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de que a escola reconheça a sua função

social e estabeleça um vínculo educativo com as atividades que a direcione para a execução dessa função.

Sendo assim, quando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é integrado ao planejamento, ele permite que o professor crie um ambiente educacional que possa atender as diferentes necessidades de aprendizagem das crianças.

O DUA propõe que o ensino seja estruturado de maneira a oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento e isso requer um planejamento cuidadoso. Em vez de adaptar o conteúdo de forma reativa a alunos com necessidades específicas, o DUA sugere que o currículo seja projetado desde o início para ser flexível e inclusivo, permitindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender. Dessa forma, o planejamento de ensino no DUA não apenas respeita as diferenças de aprendizagem presente na sala de aula, mas também transforma a forma como os educadores pensam e estruturam suas práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

Nessa direção, um planejamento de ensino alinhado aos princípios do DUA deve considerar três aspectos essenciais:

Múltiplas formas de representação: O conteúdo deve ser apresentado de diferentes formas, para que as crianças possam acessar a informação de acordo com suas características, facilidades e necessidades. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, auditivos e táteis.

Múltiplas formas de expressão: É necessário que os professores incentivem as crianças a demonstrarem o que aprenderam de maneiras variadas. Isso pode envolver atividades que permitam a expressão verbal, escrita, por desenho.

Múltiplas formas de engajamento: A motivação em aprender as atividades que os professores propõem, possibilita maior participação dos alunos nas proposições na aula, ou seja, o planejamento deve garantir que todas as crianças se sintam interessadas a participar das atividades propostas. Isso envolve criar experiências de aprendizagem

que considerem as necessidades de cada criança, fazendo expressar, desse modo, os interesses e as preferências de cada criança para promover ambientes inclusivos.

De acordo com esses três princípios apontados anteriormente, organizam-se as diretrizes, que segundo Sebastián-Heredero (2020, p.744) “não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes a maioria dos currículos”. Ou seja, têm como objetivo fazer com que o planejamento de ensino seja contemplado a todos por meio do uso de estratégias e materiais diversificados para dar suporte para estilos e ritmos de aprendizado variados, ou seja, ensinar com princípios do DUA é promover a participação e aprendizagem de todos.

Cabe destacar que o DUA é uma abordagem que visa fornecer a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, as oportunidades para aprender de maneira significativa e acessível. Segundo Zerbato (2018, p. 53) “É uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e diferenciadas maneiras de aprender” Essa estratégia propõe um modelo pedagógico que vai além da adaptação de materiais. Trata-se de criar ambientes educacionais cujas diferentes necessidades de aprendizagem são reconhecidas e atendidas já no início do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, consideramos que a implementação do DUA pode ser um marco para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver, constamos que a articulação com os princípios da Pedagogia Histórico-crítica permite que ocorram saltos pedagógicos tanto ao professor que ensina, quanto ao aluno que aprende.

Ao aplicar os princípios do DUA observando a prática social inicial, a instrumentalização, a problematização e a catarse, podemos conceber que a prática social final se apresenta sob múltiplos meios

de engajamento, representação e expressão. Isso permite um avanço significativo na qualidade do ensino e na inclusão de crianças com diferentes formas de aprender.

Considerações finais

A partir das articulações entre as categorias teóricas aqui evidenciadas, constatamos que Organização de ensino (OE) qualifica e diferencia o trabalho do professor, possibilitando-lhe condições pedagógicas e didáticas adequadas para realizar suas atividades voltadas ao trabalho educativo. Contudo, assumir uma teoria pedagógica implica estudar, compreender e aplicar seus pressupostos.

É importante ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é a única pedagogia que corresponde aos métodos de compreensão da realidade a partir de como a realidade é. Nesse movimento, é essa pedagogia que valoriza o espaço escolar como campo contraditório da luta de classes e, ao mesmo tempo, não é indiferente aos acontecimentos vivenciados em seu interior.

Saviani (2019) afirma que, para além dos métodos tradicionais e novos, que não valorizam os interesses das classes menos favorecidas e que são indiferentes ao que acontece no chão da escola, está a PHC, que vislumbra métodos de ensino capazes, já que vinculam educação e sociedade. Assim, a função social da escola, nessa perspectiva, é a de mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pelo homem.

Sendo assim, a OE é pilar para a concretização no processo de ensino do professor. E é dessa forma que conseguimos objetivar estratégias, definindo a rotina de nossas ações pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem. Destaca-se, portanto, que a preparação para o trabalho educativo é fundamental, pois é por meio dela que os planejamentos se constituem como um guia de orientação com

objetividade, coerência e flexibilidade para conseguir efetivar a ação de ensino e de aprendizagem.

Embora todo o trabalho desenvolvido pelo professor, dentro da instituição, tem como documento norteador a BNCC, não podemos deixar de destacar que as críticas à BNCC refletem diferentes perspectivas e preocupações em relação ao futuro da educação no Brasil e expressam, também, os projetos antagônicos de educação para os brasileiros a partir da luta de classes.

Enquanto alguns defendem a necessidade de um currículo nacional que estabeleça padrões mínimos e promova equidade, outros, ao contrário, questionam a maneira como esses objetivos estão sendo alcançados e os potenciais impactos sobre a prática educacional e o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, concluímos que a abordagem do DUA na Educação Infantil buscando as aproximações com os princípios da Pedagogia Histórico Crítica não só promove a inclusão, mas também propicia um ambiente onde cada criança pode explorar e desenvolver seu potencial de forma plena e personalizada.

Consequentemente, investir na formação de educadores via PHC e na implementação de estratégias baseadas no DUA é imprescindível para o desenvolvimento de uma educação que valorize a singularidade de cada aprendiz e contribua para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Portanto, a adoção do desenho universal para a aprendizagem junto a PHC não deve ser vista apenas como uma tendência, mas como uma necessidade urgente para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e eficaz.

Concluímos, ressaltando que é necessário que surjam políticas públicas efetivas de formação profissional, para que as professoras possam aprender essas abordagens e reverem suas práticas pedagógicas para mudarem a realidade de suas salas de aula, tornando as formas de acesso aos currículos mais eficientes, por meio da abordagem do DUA, para que consigam oferecer uma educação de qualidade para

todos, pautando-se no Desenho Universal para a aprendizagem, associado a um bom planejamento, com a organização de ensino que atenda às especificidades das crianças por meio dos estudos da Pedagogia Histórico-crítica.

Referências

ALENCAR, G. A. R.; SOUZA, L. N. P.; QUALIO, N. M.; YAEHASHI, S. F. R. Acessibilidade curricular: rompendo com as barreiras atitudinais e pedagógicas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro. No prelo. ISSN 2359-6856. Janeiro de 2025. DOI: 10.12957.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100011>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jan 2004.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BUENO, J. G. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**. Brasília: MEC. nº 23, p. 3742, Ano 13, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 93-122.

RIBEIRO, R. S. da. Atendimento educacional especializado na educação infantil na política municipal paulistana. **V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE)**. São Carlos: Editora Cubo, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras Notas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 9-57, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26(4), 733–768. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 18 fev. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Biografia dos autores

Nadia Maria Qualio

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e, também, em Educação Especial pelo Instituto RHEMA. Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/CNPq) e da Rede Latino-Americana de Inclusão Docente (RELIDO). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) tipo 1 na Rede Municipal de Maringá. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Alfabetização: Núcleo Educação Especial.

E-mail: nadiamqualio@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7034034141310809>

Loane Nayara de Paula Souza

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Arte e Educação pela Faculdade de Cruzeiro do Oeste (FACO). Especialista Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação (ESAP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq) e da Rede Latino-Americana de Inclusão Docente (RELIDO). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Umuarama/PR/Brasil.

E-mail: loanendepaula@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5673156097392957>

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em Educação Especial – linha de concentração Deficiência intelectual pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau. Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), coordenadora e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Inclusão em Educação (GEPPIE/ CNPq) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS/CNPq) e da Rede Latino-Americana de Inclusão Docente (RELIDO).

E-mail: garalencar@uem.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4558923397029198>

Rogério Massarotto de Oliveira

Doutor em Educação (UFBA/BA). Mestre em Educação Física (UFSC/SC). Especialista em Lazer e Recreação (UEM/PR) e Licenciatura plena em Educação Física (UEM/PR). Docente do Departamento de Educação Física (UEM/PR) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de estudos e pesquisas MARXLUTTE: Marxismo, Atividade lúdica e Educação.

E-mail: rmoliveira@uem.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7998684431855177>

CAPÍTULO 3

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA E O ENSINO DA GEOMETRIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EM DISCUSSÃO AS
FUNÇÕES EXECUTIVAS E O DESENHO
UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Angélica Sanches Medina Schibilinski

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Sharmilla Tassiana de Souza

Flávia Belini Querino Martins

Introdução

Atualmente, o atendimento às pessoas com deficiência (PcD) no Brasil passa por um desenvolvimento gradual, tanto pelas instituições especializadas, quanto pelas políticas públicas, em especial as educacionais. As transformações estruturais e culturais, bem como as mudanças nas legislações, diretrizes, estatutos, decretos entre outros aspectos, buscam garantir os direitos do público mencionado.

Nesses termos, tratando-se das políticas educacionais brasileiras, é pertinente destacarmos aquelas que visam garantir os direitos sociais das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas políticas têm seus primórdios nos direitos sociais presentes na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), são eles: educação gratuita, com

qualidade, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e o atendimento especializado às pessoas com deficiência (PcD).

Nessa mesma perspectiva, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), abordam o direito de acesso e permanência de crianças com deficiências nas instituições de ensino.

Além disso, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) apresentando importantes conquistas para a Educação Especial no Brasil, especialmente para a inclusão escolar de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que buscou promover a inclusão e garantir o acesso a uma educação de qualidade.

Em consonância com os documentos que visam a inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), publicada no ano de 2008, instituiu orientações para a garantia da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades e o TEA na escola regular.

Posterior à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foram elaboradas outras normas jurídicas que tiveram a finalidade de promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Porém, as garantias das pessoas com TEA foram realmente evidências e colocadas em foco com a publicação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).

A lei em foco implementou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Além disso, garantiu a inclusão das pessoas com TEA na sociedade, bem como direito à educação, saúde, trabalho e acessibilidade, de modo a zelar pela sua integralidade e necessidades como cidadãos.

Nesse sentido, a lei considera como pessoas com TEA aquelas que possuem:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

Nessa continuação, o artigo 3º da Lei nº 12.764/2012 apresenta os direitos ao acesso a serviços da saúde, como:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento [...] (Brasil, 2012, p. 2).

Sob esse ângulo, o artigo 3º da lei discorre a respeito da garantia aos alunos com TEA, quando necessário, de profissional especializado em sala de aula. Desse modo, garante educação, proteção social, acesso ao trabalho e tarefas que assegurem a equivalência no ingresso aos sistemas sociais.

Diante desse cenário, para que a inclusão seja garantida efetivamente na rede regular de ensino é necessário não apenas que sejam criadas leis, também é necessário que docentes e equipe multiprofissional das instituições de ensino, realizem flexibilizações curriculares, a fim de proporcionar intervenções e estratégias que possam atender às necessidades a nível cognitivo, social e emocional dos estudantes

com TEA, oportunizando o desenvolvimento de habilidades com ênfase para o contato visual.

Nesses termos, este capítulo tem como objetivo discutir o desenvolvimento das Funções Executivas no processo de inclusão de estudantes com TEA, a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A problemática que pretendemos investigar pode ser destacada por meio da seguinte questão: de que forma o desenvolvimento das Funções Executivas pode contribuir no processo de inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ensino de Geometria?

Para realização da pesquisa, optamos pela bibliográfica. Esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de materiais já produzidos, como: teses, dissertação, artigos, livros, entre outros (Gil, 2019).

Como aporte teórico, utilizaremos as contribuições da Abordagem Neuropsicológica e das Funções Executivas para escolarização e inclusão de estudantes com TEA. Para a realização das intervenções pedagógicas e no desenvolvimento de habilidades empregaremos a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Com a finalidade de atender ao objetivo proposto, este capítulo está subdividido em três seções. Na primeira, apresentamos a respeito do Transtorno do Espectro Autista, situando-o nas Funções Executivas. Na segunda, explicamos sobre a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem, tendo como foco o ensino de Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas considerações, discorreremos a respeito das implicações educacionais dessa pesquisa.

O Transtorno do Espectro Autistas e as funções executivas

O TEA é caracterizado pelo comprometimento significativo na interação social, associado a um déficit na comunicação verbal e não verbal, além das manifestações clínicas relacionadas a padrões

restritos e repetitivos de comportamentos estereotipados, inflexíveis, direcionados a interesses, atividades e ações específicas e rotineiras.

As dificuldades enfrentadas pelos indivíduos com TEA não se restringem à esfera pessoal do sujeito diagnosticado, mas se estendem para âmbito social e, por consequência, para o ambiente escolar. Na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), o TEA passou a fazer parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014).

Segundo o DSM-V, esse transtorno se manifesta cedo no desenvolvimento da criança, aparecendo, “[...] em geral, antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 65), afetando as áreas da socialização, comunicação e do comportamento.

Os estudantes com TEA podem apresentar dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais de escolarização, tanto no aprendizado da escrita quanto dos conceitos matemáticos. Desse modo, o foco desse capítulo restringe-se às habilidades cognitivas utilizadas pelos estudantes em questão, especialmente as Funções Executivas, que precisam ser desenvolvidas por eles.

Ao tomar conhecimento dessas funções, é possível a elaboração de estratégias, bem como a flexibilização curricular, como forma de promover a atenção seletiva e memória de trabalho, de modo a contribuir para o ensino e aprendizagem dos conteúdos relacionados a Geometria.

Nessa perspectiva, Luria (1992) foi um dos primeiros teóricos a destacar o envolvimento do lobo frontal, região pré-frontal do cérebro, com o comportamento humano. Seus estudos descreveram o cérebro e os processos mentais como um sistema integrado.

Além disso, no momento da realização de uma ação, estão implicadas várias funções cognitivas, como por exemplo, a realização de uma operação que envolve a atenção seletiva, memória de trabalho,

planejamento, dentre outras habilidades cognitivas (Luria, 1992). A unidade funcional foi um marco importante nos estudos do pesquisador, pois contribuiu para o entendimento do funcionamento do cérebro, bem como forneceu subsídios teóricos para as abordagens neuropsicológicas contemporâneas no que diz respeito as Funções Executivas (Uehara; Charchat-Fichman; Landeir-Fernandez, 2013).

Ademais, o primeiro teórico que empregou a expressão Funções Executivas, foi Muriel Deutsch Lezak (1982). Ele se referiu a quatro grandes domínios cognitivos identificados como volição (motivação), planejamento, ação intencional, desempenho efetivo (habilidade de autocorreção, monitoramento e regulação do comportamento) (Uehara; Charchat-Fichman; Landeir-Fernandez, 2013).

Complementando, Lezak *et al.* (2004), apresenta que as Funções Executivas são essenciais ao direcionamento e regulação de habilidades emocionais, intelectuais e sociais, assim como para a aprendizagem. Essas funções podem ser classificadas em: flexibilidade cognitiva, controle inibitório ou inibição e memória de trabalho ou memória operacional. Além disso, elas são importantes para o desenvolvimento de outras habilidades, como: o raciocínio, a resolução de problemas, o planejamento e a tomada de decisão (Diamond, 2016; Dias; Seabra, 2013).

Em síntese, as Funções Executivas são consideradas um conjunto de habilidades cognitivas complexas e superiores, específicas da espécie humana. Elas são fundamentais para iniciar e desenvolver uma atividade até chegar ao objetivo final, pois envolvem a memória de trabalho, a atenção seletiva, o planejamento, o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva, dentre outras habilidades cognitivas.

Isto posto, o bom funcionamento das Funções Executivas é fundamental na aquisição e no emprego das habilidades sociais, na realização de tarefas do cotidiano e no desenvolvimento do processo de aprendizagem, que estarão presentes ao longo da vida (Barros; Hazin, 2013).

Nesse sentido, Dias *et al.* (2015) esclarecem que fragilidades nas Funções Executivas têm sido apontadas como mais um elemento envolvido nas falhas de relacionamento social por parte de crianças e adultos com TEA.

Ademais, o comprometimento dessas funções nos estudantes com TEA podem provocar comportamentos estereotipados, pensamentos repetitivos e inflexibilidade comportamental, relacionados ao componente da flexibilidade cognitiva (Wing; Gould; Gillberg, 2011).

Joseph e Tager-Flusberg (2004) pontuam que as Funções Executivas cooperam para o desenvolvimento da dimensão pragmática da linguagem, uma vez que, o funcionamento integrado, permite a manutenção e atualização da conversação em curso, sem perder informações relevantes advindas da manipulação de fatos na memória operacional e da inibição de respostas que estão fora do tema. Além de desempenhar um grande papel na aprendizagem da Matemática, permitindo que as crianças apliquem o conhecimento que já possuem e adquiram novas habilidades nessa área, de forma significativa.

Para Braga e Dalto (2023), os processos de aprendizagem da Matemática são influenciados por inúmeros fatores, são eles: habilidades cognitivas e linguísticas, estilos de ensino, estratégias de aprendizagem, características sociais dos estudantes, nível socioeconômico e variáveis familiares. Afirmam, ainda, que existem efeitos diretos da relação entre desempenho em Matemática e desempenho em Funções Executivas.

O Desenho Universal para a aprendizagem e a geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Com base nos pressupostos iniciais aqui apresentados, justificamos a escolha pelos conteúdos relacionados a Geometria, por ser uma das áreas da Matemática prevista no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além, de estar presente no cotidiano dos estudantes,

possibilitando assim a construção da imagem mental no processo de desenvolvimento dos conceitos matemáticos. A partir dos conceitos geométricos os estudantes desenvolvem um tipo especial de pensamento, que lhes permite: compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vivem.

Atualmente, os livros didáticos utilizados nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria são ilustrados com imagens de figuras geométricas para o ensino da Geometria, porém nem sempre essas imagens favorecem a percepção dos elementos existentes vivenciados por eles. Isso, tende a configurar baixo rendimento escolar, quanto a aprendizagem de conceitos matemáticos.

A respeito disso, Lorenzato (1995) e Gazire (2000) apresentam a dificuldade de professores em ensinar Geometria, devido à falta de formação inicial, trazendo insegurança na abordagem dos conhecimentos geométricos.

Nesse sentido, é primordial que a Geometria seja ensinada desde a fase da alfabetização, possibilitando assim a construção do pensamento matemático como um processo contínuo durante todo o Ensino Básico. Se tratando de estudantes com TEA, os docentes precisam realizar flexibilizações curriculares para o ensino de Geometria, a fim de possibilitar a apropriação de conhecimentos científicos matemáticos, por parte dos estudantes.

Sobre isso, é preciso pontuar que os termos adaptações e flexibilizações curriculares são usados, geralmente,

[...] para definir e explicar mudanças feitas no currículo escolar para facilitar e promover a aprendizagem de alunos que não conseguem aprender em tempo, maneira e intensidade equivalentes aos demais estudantes de sua turma (Oliveira *et al.*, 2022, p. 216).

Desse modo, os estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, encontram-se aqueles que compõem o

público da Educação Especial (estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), em específico nesse capítulo, os estudantes com TEA.

Partindo da hipótese de que, o docente ao apresentar aos estudantes com o transtorno em questão o conteúdo de Geometria, precisa utilizar uma metodologia que contemple as peculiaridades de cada um. Nesse âmbito, têm-se a utilização da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem, como forma de favorecer a aprendizagem de seus estudantes.

Sobre os princípios do DUA, evidencia-se a importância de eliminar barreiras que tendem a dificultar a aprendizagem. Para isso, nessa abordagem o currículo escolar não requer adaptações específicas, pois os conteúdos são oferecidos mediante a diferentes formas de apresentação, o que tende a garantir várias formas apresentação do conteúdo.

Nesses termos, o DUA:

[...] procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo. Assim sendo, utiliza diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades (meios de execução) e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno (Ribeiro; Amato, 2018, p. 126-127).

Ao adotar o DUA como estratégia de ensino, o docente flexibiliza quatro aspectos fundamentais do currículo: os objetivos, a avaliação, os métodos e os materiais. A aplicação do DUA no ambiente educacional, aliada ao uso da tecnologia, amplia o acesso ao currículo escolar, beneficiando o currículo para a diversidade de alunos (Ribeiro e Amato, 2018).

Complementando, Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 155) em seus estudos afirmam que:

[...] o DUA pode, de fato, contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais. Contudo, não basta a técnica pela técnica, ou apenas a aplicabilidade de metodologias sem a compreensão de quem são os sujeitos aprendentes. É preciso que o DUA seja mais que um *framework*, que ele se torne um princípio culturalmente aceito e vivido nos diferentes contextos. A variabilidade no modo de aprender é a realidade, e nessa variabilidade há situações que ultrapassam as definições de deficiência (Bock; Gesser; Nuernberg 2018, p. 155).

Dessa forma, o DUA abrange diferentes formas de aprendizagem, garantindo acessibilidade a todos os estudantes independentemente de terem ou não necessidade específica. Ao reconhecer que cada indivíduo aprende de maneira única, essa abordagem valoriza a diversidade e a variabilidade, isso permite a flexibilização dos objetivos, materiais e métodos para a aplicação dos conteúdos no contexto escolar.

Segundo Heredero (2020), ao elaborar o currículo com base no DUA, o ponto de partida é garantir que as necessidades de todos os estudantes sejam contempladas. Posteriormente, as estratégias e alternativas podem ser ajustadas para favorecer o desenvolvimento dos estudantes, considerando seu estágio real no processo de ensino e aprendizagem, em vez de uma suposição sobre onde deveriam estar.

Para uma aplicação eficaz, três princípios são essenciais para a implementação do DUA, são eles: o primeiro está relacionado à diversificação das formas de apresentação, conhecida como “o que da aprendizagem”. Isso significa que, em vez de utilizar apenas textos impressos, é fundamental recorrer a recursos visuais e auditivos, permitindo que o aprendizado ocorra por meio de diferentes formatos e conexões, tornando-o mais dinâmico e acessível.

O segundo, trata-se da oferta de múltiplas formas de ação e expressão, correspondendo ao “como da aprendizagem”. Considera-se uma diversidade de estratégias e práticas organizadas que possibilitam diferentes formas de ação e expressão, garantindo que cada estudante

possa assimilar o conteúdo da maneira mais adequada às suas necessidades (Heredero, 2020).

O terceiro, e último princípio aborda a importância de múltiplas formas de envolvimento, engajamento e motivação, representando o “porquê da aprendizagem”. Para isso, é essencial adotar diversas abordagens que levem em conta as diferenças individuais, abrangendo aspectos neurológicos, culturais, interesses pessoais e conhecimentos prévios, de modo a favorecer um aprendizado significativo (Heredero, 2020).

Para garantir uma educação inclusiva no ensino da Matemática, especialmente no ensino de conceitos da Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é fundamental eliminar barreiras que possam dificultar a aprendizagem, proporcionando diferentes recursos e oportunidades para que todos os estudantes aprendam de maneira eficaz.

Nessa perspectiva, o DUA se sobressai como uma abordagem pedagógica que permite a adaptação do ensino a diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. Ao propor estratégias planejadas e personalizadas, o DUA facilita o ensino de conceitos geométricos, tornando-os mais acessíveis, concretos e dinâmicos, rompendo com a violência das metodologias tradicionais.

Dessa forma, sua aplicação no ensino de Geometria nos anos iniciais possibilita a criação de ambientes mais inclusivos e eficazes, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, participem e desenvolvam habilidades matemáticas de maneira significativa.

Ensinar Geometria, em uma perspectiva inclusiva, exige dos docentes, reflexão contínua sobre os desafios e barreiras no ensino de conceitos abstratos. A adoção de estratégias pedagógicas alinhadas ao DUA, combinadas com a experiência docente, pode ser uma alternativa eficiente para superar as dificuldades no ensino e aprendizagem da Matemática nos anos iniciais. Essa abordagem contribui para a

construção de uma base sólida de aprendizagem significativa, beneficiando todos os estudantes.

Ademais, é essencial que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma a reconsiderar as concepções de ensino, a seleção de conteúdos e a intencionalidade no uso de materiais didáticos. No ensino da Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante valorizar a variedade e a recorrência das situações geométricas presentes no cotidiano dos alunos. A conexão entre esses conhecimentos e a realidade dos estudantes favorece uma aprendizagem significativa, garantindo a participação plena de todos, incluindo aqueles com TEA, no ambiente escolar.

O DUA oferece ferramentas e estratégias que tornam os conteúdos mais acessíveis e contextualizados, atendendo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consolidando práticas inclusivas que valorizam a diversidade e potencializam o desenvolvimento de todos os educandos.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo, discutir o desenvolvimento das Funções Executivas no processo de inclusão de estudantes com TEA, a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se, a importância das Funções Executivas na estimulação das habilidades nos estudantes com TEA, quando se trata da flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio, resolução de problemas, planejamento e tomada de decisão (Diamond, 2016; Dias e Seabra, 2013). Também, permitem aos indivíduos iniciar e concluir atividades, influenciando na aprendizagem, no desenvolvimento social e na realização de tarefas cotidianas.

No contexto da Matemática, essas funções desempenham um papel fundamental, possibilitando a aplicação e ampliação do conhecimento matemático. Com a implementação do DUA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes, com a finalidade de eliminar barreiras desnecessárias, sem ignorar os desafios inerentes ao aprendizado. Ademais, os princípios e diretrizes do DUA buscam superar fragilidades nos contextos educacionais e oferecer opções flexíveis para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o ensino da Geometria, no componente curricular de Matemática, deve ser pensado de maneira a valorizar as diferentes formas de construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Em conjunto com os fundamentos da Educação Inclusiva, é possível a valorização das singularidades de estudantes com TEA, fortalecendo assim o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Esperamos que este estudo contribua para o desenvolvimento de novas pesquisas a respeito da inclusão de estudantes com TEA e da utilização do DUA no desenvolvimento das Funções Executivas, a fim de fomentar o debate sobre a Educação Inclusiva.

Referências

- APA (ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARROS, P. M.; HAZIN, I. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicologia em pesquisa**. v. 7, n. 1, p. 13-22, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000100003. Acesso em: 23 mar. 2024.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, 2018. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRAGA, D. G. A.; DALTO, J. O. Funções executivas e aprendizagem de matemática: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, v. 7, n. 3, p. 382-403, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/31001>. Acesso em: 27 mar. 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, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

DIAMOND, A. Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In: DIAMOND, A. **Executive Function in Preschool-Age Children**: Integrating Measurement, neurodevelopment, and translational research. American Psychological Association, 2016, p. 11-43.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 206-212, 2013.

DIAS, N. M. *et al.* Investigação da estrutura e composição das funções executivas: análise de modelos teóricos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 2, p. 140-152, maio-ago. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000100011. Acesso em: 27 mar. 2024.

GAZIRE, E. S. **O não resgate das Geometrias**. 2000. 217p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 abr. 2024.

JOSEPH, R. M.; TAGER-FLUSBERG, H. The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism.

Developmental Neuropsychology, v. 16, n. 1, p. 137-155, mar. 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15115068/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LEZAK, M. D. *et al.* **Neuropsychological Assessment**. 2. ed. New York, USA: Oxford University Press, 1982.

LEZAK, M. D. *et al.* **Neuropsychological Assessment**. New York, USA: Oxford University Press, 2004.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? A educação matemática em revista. **Geometria**, Blumenau, n. 04, p. 03-13, 1995. Edição Especial.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora, 1992.

OLIVEIRA, L. V. *et al.* Adaptações/flexibilizações curriculares: o que dizem as teses e dissertações presentes na capes no período de 2015 a 2019 sobre essas medidas de acessibilidade ao currículo escolar? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, 2022, p. 208-218. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8569>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. L. 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. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em: 23 mai. 2024.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 maio 2022.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

WING, L.; GOULD, J.; GILLBERG, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, n. 2, p. 768-773, mar.-apr. 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422210002647?via%3Dihub>. Acesso em: 27 mar. 2024.

Biografia das autoras

Angélica Sanches Medina Schibilinski

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM) e Pedagogia pela UniCesumar. Especialista em Educação Especial Inclusão e Libras pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia América do Sul, em Psicopedagogia pela Faculdade Andreotti e em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação, pela UniCesumar. Professora na Prefeitura Municipal de Maringá. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

E-mail: angelicasanches888@gmail.com

Lattes: cnpq.br/9054611974245485

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Lattes: cnpq.br/5273356754482937

Sharmilla Tassiana de Souza

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unina (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na Prefeitura Municipal de Maringá.

E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com

Lattes: cnpq.br/3339103714613211

Flávia Belini Querino Martins

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia

pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e em Gestão Escolar pela Universidade Iguaçu. Professora na Prefeitura Municipal de Mundo Novo-MS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

E-mail: flaviabqmartins@gmail.com

Lattes: cnpq.br/4571388246248730

CAPÍTULO 4

**DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO
DE MAPAS TÁTEIS HIPSOMÉTRICOS:
A CARTOGRAFIA ESCOLAR
PARA DEFICIENTES VISUAIS NA
PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM**

Ronaldo Lopes

Marcelo Gitirana Gomes Ferreira

Susana Cristina Domenech

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Introdução

Este capítulo tem como propósito explorar a cartografia tátil como recurso pedagógico essencial para a inclusão de estudantes cegos ou com baixa visão nas aulas de Geografia, fundamentando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, os mapas táteis surgem como instrumentos inclusivos de grande potencial, facilitando o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar a compreensão sensorial do espaço geográfico.

Inicialmente, este capítulo apresenta as principais abordagens teóricas relativas à Geografia como disciplina escolar, fornecendo subsídios para a leitura e interpretação do espaço geográfico, com

ênfase nas contribuições de autores como Rosângela Doin de Almeida (2011), Waldirene Ribeiro do Carmo (2010), Ruth Emília Nogueira (2009), Ana Paula Nunes Chaves (2012), Lana de Souza Cavalcanti (2012, 2019), Sonia Maria Vanzella Castellar (2010), Mafalda Nesi Francischett e Ana Claudia Biz (2019).

Por fim, ressalta-se a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com base nas contribuições de Geisa Letícia Kempfer Böck, como abordagem pedagógica que visa garantir acessibilidade e aprendizagem significativa para todos os estudantes, contemplando as diversas necessidades e promovendo a equidade educacional.

Assim, o objetivo deste capítulo é delinear diretrizes para a elaboração de um modelo escolar de mapa tátil hipsométrico, configurado como recurso educacional assistivo, que atenda às demandas de professores e estudantes com e sem deficiência visual, dentro da abordagem inclusiva e dos princípios orientadores do DUA.

O ensino da disciplina de geografia

No Brasil, a organização do ensino de Geografia nas instituições públicas e privadas é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e pelas propostas curriculares estaduais e municipais. Cavalcanti (2012) destaca que representações diversas, como mapas, plantas e maquetes contribuem para a ampliação do conhecimento geográfico e para o fortalecimento das habilidades de leitura e interpretação do espaço. Francischett e Biz (2019) ressaltam a importância dos mapas como recursos mediadores no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, e nesta abordagem, a mediação pedagógica do professor é essencial para orientar os estudantes na construção ativa do conhecimento geográfico.

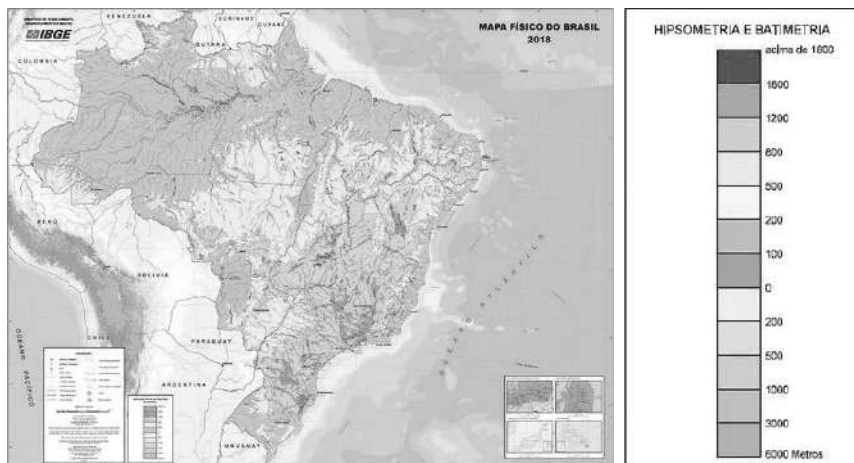
A cartografia no ensino da geografia

Conforme Almeida (2011), o processo de alfabetização cartográfica deve ser iniciado desde as séries iniciais do ensino fundamental, a partir da introdução das primeiras noções cartográficas. Essa abordagem precoce contribui para que os estudantes desenvolvam gradativamente a capacidade de interpretar e elaborar representações do espaço, consolidando, assim, a compreensão das dinâmicas territoriais e sociais. De acordo com Castellar e Vilhena (2010), a cartografia, quando utilizada como metodologia de ensino, possibilita que os alunos compreendam a relevância dos conteúdos geográficos e a espacialidade dos fenômenos. Portanto, para que o processo de ensino-aprendizagem em cartografia se desenvolva de maneira eficaz, é essencial que os estudantes se apropriem de todas as etapas que envolvem a construção de um mapa.

O mapa hipsométrico

No estudo da cartografia geográfica, o relevo desempenha papel importante na representação gráfica de uma área. Destacar as formas de relevo (planície, planalto, montanhas e depressão) constitui uma relevante informação que deve ser informado na cartografia. A hipsometria é uma técnica que permite fazer representação gráfica do relevo e sua altimetria, ou seja, as variações de altitude, através de uma escala de cores, conforme figura 1.

Figura 1 – Mapa hipsométrico do Brasil e a escala de cores.



Fonte: IBGE (2018).

Ademais, no ambiente escolar, os mapas hipsométricos são amplamente utilizados nos atlas geográficos. Martinelli (2003, p. 69) destaca que sua utilização é bastante difundida e “Por isso, esses mapas, ditos hipsométricos, são bastante difundidos nos atlas geográficos, mormente escolares. A ordem visual das cores, desde as mais claras até as mais escuras, sugere a imagem plástica do relevo”. Porquanto, a utilização dos mapas hipsométricos contribuem significativamente para a representação do relevo e a compreensão desse espaço geográfico na cartografia escolar.

Cartografia tátil

O uso da cartografia tátil e a exploração de mapas táteis por alunos cegos ou de baixa visão, nas aulas de geografia, torna-se uma ferramenta pedagógica de extrema importância e a sua utilização permite facilmente uma rápida apropriação do conhecimento ministrado.

A cartografia, portanto, se apresenta com um padrão visual que necessita de adaptações para uma total compreensão e apropriação

do conhecimento de uma pessoa com deficiência visual. Essas adaptações táteis precisam contemplar os elementos gráficos como símbolos, cores, legendas, orientação, escalas e projeções cartográficas sem perdas educacionais.

Para que uma adaptação cartográfica seja feita da forma correta, é necessário suavizar o contorno dos mapas, evitando assim os exageros desnecessários em contornos muito poligonais e serrilhados, possibilitando que o contato tátil aconteça sem nenhum problema estrutural. Ainda de acordo com Carmo (2009), o cuidado em adaptar mapas com texturas adequadas ao contato tátil torna-se fundamental para que a acessibilidade ao toque seja agradável e produza os contrastes necessários para o aprendizado.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Desenvolvido no ano de 1999, nos Estados Unidos, por David Rose, Anne Mayer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA consiste nas estratégias que são elaboradas com base em princípios norteadores inclusivos que definem acessibilidade para todos, sem barreiras físicas ou curriculares, propondo, assim, soluções educacionais assertivas e facilitadoras (CAST, 2011). O DUA está alicerçado em três princípios norteadores inclusivos, a saber: Representação, Ação e Expressão e Engajamento.

Nas abordagens metodológicas, o DUA configura-se como facilitador que promove uma relação de interdependência saudável entre todos os sujeitos envolvidos. Nessas relações de interdependência, Bock (2019) afirma que:

Devido à variação funcional humana, algumas pessoas têm maior facilidade de se relacionar com ambientes e contextos. Outras, em decorrência de condições como a de deficiência, poderão necessitar que a sociedade, com base nos princípios da ética do cuidado e da interdependência,

organize os ambientes de modo a garantir o acesso em igualdade de condições com os demais sujeitos (Bock, 2019, p. 109).

Dessa maneira, desenvolver práticas pedagógicas pautada no DUA possibilita equidade e justiça social no âmbito escolar, pois contempla as diferenças e variabilidades de todas as pessoas, independentemente de apresentarem história de deficiência ou não.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de desenvolvimento tecnológico, com análise qualitativa dos dados e experimentação em ambiente escolar para avaliar a eficácia do material desenvolvido. O objetivo dos testes práticos na dissertação atual foram somente exemplificar o uso dos mapas construídos segundo as diretrizes elaboradas, por meio de uma situação prática em um contexto escolar, sem expor a identidade de quaisquer sujeitos ou do ambiente.

Para iniciar a coleta de dados, foi efetuado convite e solicitação de autorização aos responsáveis pelos estudantes, para participação dele, que consistirá na realização de aulas nas quais seja implementado o método empregando mapas geográficos hipsométricos táteis. Todos os estudantes foram convidados a participar da pesquisa.

Considerou-se como riscos aos entrevistados nesta pesquisa os seguintes: em determinados momentos, será solicitado aos estudantes que coloquem vendas nos olhos, de modo a trabalharem somente com os dedos das mãos, na identificação dos mapas. Portanto, ponderou-se como formas de minimizá-los, garantir: o acesso aos resultados; a liberdade para não participar, ou retirar a venda a qualquer momento que se sentirem desconfortáveis, a habilidade na coleta dos dados e atenção aos sinais de desconforto.

Análise dos dados

Os dados das observações a respeito da aprendizagem dos alunos frente ao recurso educacional, foram avaliados de forma qualitativa, com o intuito de identificar possíveis ajustes e aprimoramentos ao produto educacional (diretrizes elaboradas, plano de aulas). As observações foram avaliadas pelo pesquisador envolvido, de modo a apresentar soluções que permitissem garantir a participação e aprendizagem de todos os educandos.

Dentre as principais questões a serem consideradas pelo professor ao implementar o recurso educacional criado, estiveram: como a criança interagiria com o sistema; quais símbolos e estratégias seriam utilizados; quais símbolos seriam os mais apropriados para as habilidades da criança; como os materiais e a aula seriam organizados; qual vocabulário seria utilizado; quais competências a criança já possuía e quais precisariam ser melhor desenvolvidas; como o sistema seria avaliado e reavaliado periodicamente. A consideração dessas questões seria essencial para garantir a eficácia na intervenção com o recurso educacional.

Assim também, a avaliação e reavaliação periódicas seriam fundamentais para garantir que o sistema estivesse adequado às necessidades da criança e que estivesse sendo utilizado de forma eficaz.

Resultados e discussões

Esta etapa do capítulo descreve um caso prático, ou por assim dizer, uma vivência de um professor de geografia em sua efetiva prática docente, que acompanhou a realização de uma atividade cartográfica, com o objetivo de aplicar e testar os mapas hipsométricos táteis desenvolvidos por meio do uso do recurso em sala de aula, com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública, sendo uma estudante com deficiência visual. O teste prático envolveu colocar em

prática os conhecimentos adquiridos sobre o relevo de Santa Catarina, em seguida, construir um mapa tátil de acordo com as “diretrizes para a construção de mapas táteis hipsométricos”, testando a eficácia dessas diretrizes, conforme a figura 2.

Figura 2 – Mapa hipsométrico de Santa Catarina.



Fonte: Autor (2024).

Com todos os materiais, necessários para a construção dos mapas táteis em suas mãos, disponibilizados pelo professor e munidos das diretrizes para a construção desses mapas, os estudantes tiveram 6 aulas para a conclusão dessa atividade. Por fim, dos 32 estudantes, sendo uma deficiente visual, que começaram a construir seus mapas táteis, 6 estudantes não conseguiram concluir a construção por motivo de faltar as aulas, ficando esses mapas inacabados. Os demais estudantes, totalizando 26 estudantes, conseguiram finalizar seus mapas durante o tempo previsto de 6 aulas de 45 minutos cada.

Nesta atividade, as 10 perguntas técnicas apresentadas foram: Qual é título do mapa? Qual área do mapa representa uma planície? Qual área do mapa representa um planalto? Qual área do mapa representam as serras? Qual cor no mapa representa uma planície? Qual cor no mapa representa um planalto? Qual cor no mapa representam as serras? Onde fica localizado o *Norte* do mapa? Qual é a escala do mapa? Qual é o tamanho da altitude representado pela cor amarelo?

O desempenho da estudante com deficiência visual foi excelente, conseguindo responder todos os dez questionamentos técnicos que o professor fez, verbalmente, de maneira assertiva, dentro do prazo estabelecido para a realização da atividade, que era 45 minutos, ou seja, uma aula.

O professor também fez outros 10 questionamentos sobre a eficácia disponibilizada pelo mapa tátil hipsométrico à estudante com deficiência visual: Qual a parte dos mapas táteis você encontrou maior facilidade em ler e interpretar? Qual a parte dos mapas táteis você encontrou maior dificuldade para ler e interpretar? Você conseguiu identificar as informações da legenda? Você conseguiu identificar o relevo catarinense nos mapas táteis? Você conseguiu ler o Braille com facilidade? Você conseguiu identificar as cores com facilidade? Qual cor See Color foi a mais fácil de identificar? Qual cor See Color foi a mais difícil de identificar? O que você achou do sistema See Color nos mapas? O mapa tátil hipsométrico te ajudou a compreender o relevo?

Em relação aos questionamentos sobre a eficácia do mapa tátil hipsométrico, a estudante com deficiência visual, verbalmente, destacou que: Não encontrou dificuldade em identificar o relevo catarinense, e apontou o mapa em 3D como mais facilitador, comparado ao modelo 2D; Conseguiu ler e interpretar as legendas sem maiores dificuldades; Conseguiu fazer todas as leituras em Braille; Conseguiu identificar e ler todas as cores See Color sem dificuldades; Apontou o código See Color como um facilitador de identificação de cores; Descreveu o

mapa tátil hipsométrico como um facilitador para a compreensão do relevo catarinense.

Considerações finais

Os resultados observados demonstraram que as diretrizes foram escritas de maneira assertiva, possibilitando uma reprodução correta do mapa adaptado proposto. Os mapas construídos em sala de aula, seguiram, passo a passo, as diretrizes apresentadas pelo recurso educacional e tiveram resultados semelhantes em relação ao relevo hipsométrico.

Sobre desenvolver um mapa tátil que contemple o *framework* do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), os resultados observados demonstraram que, por intermédio dos mapas táteis hipsométricos, o professor conseguiu o engajamento de todos os alunos por igual, motivados a produzir um mapa tátil que pode ser igualmente lido, interpretado e suas informações percebidas por todos os estudantes.

Dessa forma, é possível concluir que é possível criar diretrizes para a construção de um modelo escolar de mapa tátil geográfico hipsométrico, podendo servir como recurso educacional assistivo para o estudo do espaço geográfico por professores e estudantes com e sem deficiência visual, na perspectiva da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), contribuindo em diretrizes inclusivas para a construção de mapas táteis escolares assertivos, promovendo soluções eficazes às necessidades cartográficas educacionais.

Referências

ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BOCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CARMO, W. R. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado, DG, FFLCH, USP. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08032010-124510/pt-br.php>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CAST. **Desenho Universal para Orientações de Aprendizagem versão 2.0**. Wakefield, MA: Autor, 2011.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação). Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHAVES, A. P. N.; NOGUEIRA, R. E. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS, M. I. C. de; VENTORINI, S. E. **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 279–302.

FRANCISCHETT, M. N.; BIZ, A. C. **Cartografia para ensinar Geografia: mapas hipsométricos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Introdução à cartografia**. Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

NOGUEIRA, R. E. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais**. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

MARTINELLI, M. **Mapas de geografia e cartografia temática**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

Biografia dos autores

Ronaldo Lopes

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2024). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pela Faculdade de Educação São Luís (2020), especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual e Sistema Braille pela Faculdade de Educação São Luís (2021). Atualmente é Professor de Geografia efetivo da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Navegantes-SC.

E-mail: bitnav@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6649667937431342>

Marcelo Gitirana gomes Ferreira

Graduado em Engenharia Mecânica pela UFPE (1992). Realizou mestrado e doutorado em Engenharia Mecânica na UFSC (1997 e 2006), na área de Projeto de Sistemas Mecânicos. É professor Titular do Departamento de Design da UDESC e, também, atua no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) pela UDESC.

Email: marcelo.ferreira@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3381049256541106>

Susana Cristina Domenech

Doutora em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Professora Titular VIII da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) lotada no Centro de Educação à Distância (CEAD) – Membro Permanente e Orientadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) no CEAD/UDESC.

Email: susana.domenech@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2566960557953714>

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Atua na formação docente e na pesquisa sobre Tecnologia Assistiva e inclusão educacional.

Email: soeli.francisca@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0541781986092433>

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Everton Schwartz da Silva

Janaíne Gonçalves de Oliveira

Josiele Regiane Grossklaus Senff

Sandra Salete de Camargo Silva

Introdução

O planejamento é uma ferramenta essencial para a organização e definição do trabalho pedagógico, sendo imprescindível para a efetivação de práticas educacionais de qualidade e inclusivas. Planejar exige uma abordagem específica e contínua, que passa pela reflexão, execução, avaliação e replanejamento das ações propostas. Na busca por uma educação inclusiva e equitativa, o planejamento tem um papel crucial, garantindo a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) e gestão escolar surge como elemento estratégico para a construção de um planejamento colaborativo, uma vez que ao priorizar o diálogo, identificando as necessidades existentes no espaço escolar, valorizando a troca de experiências e evidenciando o compartilhamento de saberes, o planejamento é aprimorado.

Os temas trabalho e planejamento colaborativo fazem parte das pesquisas do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI), do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus União da Vitória*.

Com o objetivo de identificar as principais contribuições do trabalho colaborativo para o processo de planejar as ações pedagógicas, foram realizados os estudos bibliográficos dos(as) autores(as) Rolão, Damiani, Libâneo, Oliveira, Toschi, Zerbato, Capellini e Mendes. Esses textos destacam o trabalho colaborativo como importante ferramenta que unifica diferentes perspectivas e habilidades, fortalecendo o planejamento pedagógico, direcionando para uma educação realmente inclusiva. O estudo foi conduzido por meio da abordagem bibliográfica, alinhada ao objetivo geral. A metodologia adotada contribuiu para o desenvolvimento de uma análise e interpretação de diversos estudos que destacam como a colaboração entre educadores(as) impacta a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes.

Portanto, o planejamento colaborativo contribui para a transformação das práticas docentes, ainda, promove um ambiente educacional reflexivo e dinâmico, voltado à melhoria contínua da aprendizagem.

Superando desafios e potencializando as práticas colaborativas

Quando nos referimos ao trabalho, direcionamos para a concepção do fazer pedagógico, compreendendo como uma atividade intelectual que demanda a busca por estratégias, recursos e metodologias que considerem as diferentes formas de aprender, verificando a possibilidade de desenvolver um ensino personalizado, quando necessário, e de qualidade. Já o termo colaborativo refere-se à corresponsabilidade e ao compromisso de todos(as) para que os(as) estudantes desenvolvam ao máximo suas potencialidades (Mendes, 2023). Pressupõe a

autonomia dos(as) professores(as) em uma rede de colaboração para as práticas pedagógicas, a fim de potencializar as ações por meio do esforço coletivo.

Elucidando o conceito de trabalho colaborativo que sustenta nosso estudo, no campo da educação ele envolve ações conjuntas entre pares, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais que beneficiam o processo de ensino e aprendizagem. Um trabalho onde todos(as) os(as) envolvidos(as) estão juntos(as), estabelecendo uma rede de apoio, direcionando todas as ações para um objetivo, previamente determinados pelo coletivo. Não há hierarquização, a liderança é compartilhada, estimulando a confiança, engajamento e responsabilidade dos(as) participantes (Damiani, 2008).

Pinto e Leite (2014) apresentam uma conceituação do trabalho colaborativo – utilizando a sigla TC – voltado para a docência, direcionada para o processo de ensino e aprendizagem. As autoras reforçam o forte vínculo do conceito com a autonomia dos(as) docentes e das instituições, direcionando para melhores condições de trabalho, organização e currículos mais próximos da realidade. O coletivo, além de potencializar o planejamento, execução e avaliação de ações pedagógicas, contribui para o aperfeiçoamento individual dos(as) envolvidos(as), proporcionando um processo com resultados satisfatórios.

Diante do exposto, no estudo que este artigo apresenta, delimita-se o conceito de TC para o coletivo escolar, como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares (Pinto; Leite, 2014, p. 148).

Ao partilhar ideias, é possível encontrar soluções mais eficazes e inovadoras para os desafios presentes no contexto educacional. É uma

perspectiva que busca desconstruir práticas individualistas e encorajar os(as) profissionais a trabalharem em equipe, valorizando o diálogo e a colaboração. Conforme destacado por Damiani (2008, p. 225)

O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista.

Nesta perspectiva, há a possibilidade de explorar os potenciais para o enriquecimento das reflexões, ações e busca por soluções de desafios que surgem nos diferentes contextos educacionais. Para tanto, é necessário o comprometimento dos(as) profissionais no gerenciamento de ferramentas, recursos, estratégias e organização do processo educativo mediante o planejamento das ações que respeitam as necessidades individuais e coletivas.

O trabalho colaborativo proporciona o aprimoramento profissional e uma maior eficiência em nossas ações pedagógicas. Roldão (2007) ajuda a compreender melhor esses elementos apresentando três dimensões que envolvem a colaboração: psicológica, organizacional e sociológica. A dimensão psicológica – no sentido das interações, discussões, gerenciamento dos conflitos – gera um sentimento de pertencimento e motivação entre todos(as) os(as) envolvidos(as). Na dimensão organizacional, a liderança compartilhada direciona para que todos(as) possam utilizar as suas habilidades para contribuir sempre que necessário. E a dimensão sociológica está relacionada principalmente com o reconhecimento que a colaboração proporciona.

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007, p. 27).

Será possível nos aproximar com sucesso daquilo que será proposto como objetivo, aproveitar todas as potencialidades que se apresentam entre os pares, ampliar as participações e fomentar o engajamento. Desta forma, o trabalho colaborativo contribui para melhorar e ampliar o processo de ensino, organizando estratégias para superar os desafios, assim como a busca pela valorização dos saberes e respeito às individualidades que existem dentro do contexto escolar.

O processo de ensino é uma ação pedagógica que necessita ser planejada com muita atenção, principalmente para definir os objetivos, aplicação do currículo, metodologias e processos de avaliação. Conforme Vasconcellos, “[...] planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada e agir** de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (2014, p. 35, grifo do autor).

Para concretizarmos os objetivos é necessário planejar, principalmente se eles foram definidos em um trabalho colaborativo. Possibilitando a execução de ações direcionadas para a realidade analisada. Porém, para que o planejamento tenha esta amplitude, requer que todos(as) os(as) envolvidos(as) considerem necessário e possível a transformação da realidade (Vasconcellos, 2014).

Planejar as ações pedagógicas nem sempre é uma tarefa fácil, torna-se ainda mais desafiadora se considerarmos que existem diferentes modos de aprender e todos(as) os(as) estudantes possuem o direito de serem contemplados(as). Esse processo, quando realizado em conjunto, contribui para a definição dos objetivos, estratégias, metodologias e recursos que serão utilizados.

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por um processo de avaliação e revisão em que interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando a participação (Santiago; Santos, 2015, p. 494)?

O planejamento colaborativo, portanto, é capaz de enriquecer a atuação dos(as) professores(as), sendo uma estratégia fundamental para a inclusão escolar. Nesse contexto, o “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2017, p. 350).

A ação de planejar necessita de encaminhamento colaborativo na instituição de ensino, compreendendo a escola como um espaço coletivo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse segmento, “O planejamento é colaborativo quando, ao planejar, todos participam da realização interativa: elaboração, execução e avaliação” (Gama, 2016, p. 49).

Apesar dos benefícios do planejamento colaborativo, não podemos deixar de apontar os desafios e barreiras que, muitas vezes, podem limitar essa prática dentro da escola. A dificuldade de comunicação entre os pares, seja pela resistência por parte dos(as) professores(as), seja pela ausência de tempos e espaços destinados aos encontros, pode impedir que a colaboração se efetive de fato.

É essencial que o planejamento em conjunto seja compreendido como um processo em que todos(as) os(as) envolvidos(as) são protagonistas, pois compartilham seus diferentes saberes e ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Por isso, não há hierarquia entre os profissionais e os conhecimentos e saberes de cada um devem ser respeitados e valorizados, bem como a tomada de decisões sobre o planejamento, o ensino, os objetivos a serem alcançados e a organização da sala e avaliação dos estudantes. Cada etapa do processo de ensino e aprendizagem deve ser compartilhada pelos profissionais, que trabalham em colaboração (Capellini; Zerbato, 2019, p. 40).

Identificar quais fatores interferem nesse processo de efetivação do planejamento colaborativo e encontrar estratégias que permitam o engajamento de todos(as) os(as) profissionais.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...] (Libâneo, 2017, p. 351).

Essencial, também, é fomentar uma comunicação eficaz, e valorizar as diferentes habilidades para construção de um espaço colaborativo de confiança mútua, que favoreça a participação ativa de todos(as) no processo.

Outro elemento que contribui significativamente para a implementação do trabalho colaborativo é a formação continuada, principalmente em serviço, para que os(as) professores(as) não apenas conheçam os conceitos relativos ao tema, mas compreendam a sua importância para a efetivação de uma educação de qualidade, proporcionando ações que

[...] transforma a escola em um lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 428).

Apoiar essa prática na escola, requer uma organização que assegure condições para que os(as) professores(as) exerçam a sua função de maneira eficaz, o que contribuirá para a aprendizagem dos(as) estudantes.

[...] esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (Nóvoa, 2019, p. 10).

Assim, Silva (2017) enfatiza que a formação de professores deve ter como ponto de partida as experiências e os desafios apontados

pelos próprios profissionais. É fundamental pensar em processos de formação continuada que proporcione aos(as) professores(as) condições para dialogar e refletir sobre os espaços educativos, possibilitando-lhes aprofundar e compartilhar seus conhecimentos. Consideramos que a formação continuada representa uma oportunidade para o aprimoramento e suporte aos profissionais, promovendo o desenvolvimento coletivo de propostas de aprendizagem.

A criação de um ambiente que valorize a colaboração é fundamental para o sucesso de construção de um trabalho colaborativo. O planejamento orientado por práticas colaborativas permite que o(a) professor(a) antecipe desafios, propondo soluções pedagógicas que pontuem ações atendendo às necessidades de todos(as) os estudantes, respeitando as diferenças e promovendo o desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

Deste modo, o planejamento não só organiza o trabalho pedagógico, mas também se torna uma ferramenta crucial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto (Libâneo, 2004) pontua que uma escola eficaz e bem organizada estabelece condições pedagógicas, didáticas, organizacionais e operacionais que favorecem o desempenho dos(as) professores(as) em sala de aula, proporcionando o sucesso na aprendizagem de todos(as) estudantes.

Quando o(a) gestor(a) e a equipe pedagógica priorizam inicialmente o trabalho coletivo e estabelecem uma cultura de cooperação, os(as) profissionais(as) tendem a se sentir motivados(as) a participar de forma ativa nas reuniões, discussões e produções. Ao atuar como facilitadores(as) acabam promovendo uma comunicação efetiva, além de garantir que o tempo dedicado ao planejamento colaborativo seja respeitado, valorizado e construído, respeitando as ações coletivas.

Nesse aspecto, Libâneo (2008) enfatiza que a gestão desempenha um papel crucial nas interações entre professores(as), estudantes e funcionários(as), quando objetiva implementar diversas práticas e formas de relacionamento dentro do ambiente escolar.

A organização da escola pode seguir diferentes modelos: um deles é que cada indivíduo trabalhe de maneira isolada, favorecendo a solidão e a falta de comunicação, outro é que promova o trabalho coletivo e solidário.

Vê-se que os professores precisam fazer a sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com os alunos, funcionários e pais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 430).

As formas de funcionamento, as dinâmicas de relacionamento, as decisões tomadas em reuniões, a cultura que se desenvolve no cotidiano da escola entre todos(as) os(as) envolvidos(as), constituem práticas grupais que impactam diretamente a qualidade do trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, em todo o espaço escolar. Essas práticas e atitudes, de forma agregada, influenciam a construção de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento de uma educação inclusiva. Assim, Oliveira (2023, p. 116) ressalta que para funcionar um trabalho colaborativo “[...] é necessário planejar como o trabalho colaborativo ocorrerá, principalmente com o apoio da gestão escolar”.

Ressaltamos que o trabalho colaborativo não se limita ao planejamento pedagógico, ele necessita ser incorporado em todas as dimensões do trabalho escolar, desde o planejamento das atividades até o processo de conclusão mediante a avaliação e reflexão dos pontos assertivos e as necessidades de replanejar. Dessa forma, a colaboração passa a ser construída em todas as dimensões da instituição escolar, envolvendo professores(as), gestores(as), profissionais da limpeza e manutenção, cozinheiros(as), equipe multidisciplinar, famílias, ou seja, toda a comunidade escolar.

Considerações finais

Discutir o trabalho pedagógico da escola em uma perspectiva colaborativa pressupõe repensar sua responsabilidade frente a oferta de uma educação de qualidade. A escola que busca desconstruir as práticas excludentes é aquela em que todos(as) os(as) envolvidos(as) contribuem para o desenvolvimento dos(as) estudantes, independentemente das suas especificidades, compartilhando seus saberes científicos, em uma ampla rede de colaboração.

Diante disso, o trabalho colaborativo torna-se uma estratégia promissora capaz de promover o fortalecimento da identidade profissional, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo. Quando efetuada, proporciona um sentimento de pertencimento, que motiva e estabelece uma rede de apoio, altera as concepções para uma liderança compartilhada, possibilitando que todos(as) possam contribuir com as suas potencialidades. O reconhecimento ocorre neste modelo de trabalho, incitando ao engajamento e responsabilidade frente aos objetivos definidos.

Ao considerar a colaboração no ato de planejar, as diferenças entre os(as) participantes passam a ser respeitadas e valorizadas, uma vez que o compartilhamento de ideias e saberes favorece práticas inovadoras que ampliam as possibilidades de aprendizagem para todos(as). Além de proporcionar uma autonomia dos(as) envolvidos(as), proporciona uma melhor condição de trabalho e aperfeiçoamento profissional.

Contudo, construir e implementar o trabalho colaborativo no planejamento pedagógico não está isento de desafios constantes. A resistência de alguns(mas) profissionais à mudança, a falta de tempo, falta de espaços e equipamentos adequados, às diferentes visões pedagógicas entre os pares, a excessiva burocratização podem dificultar a efetivação de um planejamento colaborativo. Por isso, é essencial que ocorra formação continuada em serviço, que aborde o tema, criando ambientes que incentivem a colaboração nos espaços escolares.

Portanto, mesmo com vários desafios, o planejamento colaborativo contribui significativamente para práticas pedagógicas mais exitosas, principalmente por ampliar a possibilidade de analisar as situações que surgem no cotidiano escolar. Ainda, estabelecer as metodologias mais apropriadas e, assim, aplicar uma ação pedagógica que proporcione o acesso ao currículo escolar a todos(as) os(as) estudantes, utilizando da heterogeneidade como um dos elementos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, não somente na execução das ações, mas, especialmente, no momento de serem pensadas, organizadas e analisadas, ou seja, no planejamento colaborativo.

Evidenciamos aqui a importância de incorporar a reflexão sobre as formações continuadas e em serviço como oferta de uma educação de qualidade efetiva para todos(as), assim, implementar programas de formação que considerem a realidade vivenciada pelos(as) professores(as).

Contudo, é indispensável que as formações sejam planejadas e executadas de maneira integrada, considerando as especificidades e demandas de cada contexto educacional. A combinação de diferentes abordagens formativas, com foco na prática e no desenvolvimento colaborativo, pode criar um ambiente propício de aprendizado contínuo, fortalecendo as práticas pedagógicas.

Referências

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/742/showToc>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GAMA, M. L. **Planejamento educacional e formação de professores: práticas, sentidos e significados**. Curitiba: Appris, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontro-grafia Editora, 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROLDÃO, M. C. Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noensis**, Portugal, n. 71, p. 24-29 out./dez. 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/Rnoesis/noesis_miolo71.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial**: Formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico // Collaborative Work: a polysemic concept. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Santa Maria, v. 19, n. 3, p. 143–170, set./dez. 2014. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2371>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SILVA, S. S. C. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente**: percursos sinuosos. Curitiba: Íthala, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2014.

Biografia dos autores

Everton Schwartz da Silva

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* União da Vitória. Professor efetivo no Estado do Paraná – PR, integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI), do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN).

E-mail: everton.silva5@escola.pr.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5482197051145233>

Janaíne Gonçalves de Oliveira

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* União da Vitória. Professora efetiva do município de Porto União – SC e União da Vitória – PR, integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI), do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN).

E-mail: janaínegdeoliveira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4979196869362300>

Josiele Regiane Grossklaus Senff

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* União da Vitória. Professora efetiva do Estado de Santa Catarina e do município de Porto União – SC, integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI), do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN). E-mail: josiele.r.grossklaus@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8927052436349202>

Sandra Salete de Camargo Silva

Doutora e Mestra em Educação (UEM). Professora associada do Centro de Ciências Humanas e da Educação do Curso de Direito, Pedagogia, do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* União da Vitória e integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI), do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN).

E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044281324055317>

CAPÍTULO 6

**PRÁTICAS DIVERSIFICADAS:
AUTISMO E GAMIFICAÇÃO***Ana Paula da Silva**Roseneide M. B. Cirino***Introdução**

A diversidade na inclusão escolar refere-se à valorização e ao reconhecimento da multiplicidade de características, habilidades, culturas, identidades e experiências presentes na escola, portanto, não é sinônimo de diferença, mas a propulsora para o reconhecimento legítimo das diferenças presentes na escola. No entanto, ela não deve compreendida apenas como a existência das diferenças, mas como um elemento que garante que cada estudante tenha condições reais de participação e aprendizagem.

A relação entre diversidade e inclusão na escola frequentemente é abordada de maneira linear e simplista, sugerindo que a mera presença de diversidade implica um ambiente inclusivo, no entanto, essa visão negligencia a verdadeira inclusão, uma vez que a diversidade em si não garante inclusão. A presença de várias origens, capacidades, culturas, etc., é apenas o ponto de partida. Trata-se de um processo contínuo que exige respeito, acolhimento, formação de professores, práticas pedagógicas alternativas que atendam a todos os estudantes.

A inclusão se estabelece ante a identificação das diferenças que existem em uma sala de aula, com o objetivo de contemplar a

diversidade que é inegável. Reconhecer e entender as diversas formas de aprender, interagir e experienciar no ambiente escolar é compreender que a verdadeira inclusão pode ser ascendida desde que a escola esteja cada vez mais preparada para acolher as diferenças.

Neste estudo temos por objetivo analisar os avanços e desafios que as práticas pedagógicas diferenciadas, compreendidas como prática pedagógica convencional e gamificada, promovem no desenvolvimento da linguagem e interação da criança com TEA, no contexto de uma sala regular. A partir da revisão da literatura à luz da teoria Histórico-Cultural e por meio da aplicação de um experimento didático formativo. O estudo desenvolvido mostrou que por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, nesse caso a gamificada, o estudante com TEA obteve avanços significativos, para além, notou-se um maior envolvimento dos demais estudantes da sala.

Desenvolvimento

Entender a diversidade é imprescindível para formar uma sociedade que seja inclusiva e receptiva. Quando se trata de inclusão escolar, é necessário realizar uma análise crítica e reflexiva, reconhecendo a complexidade do tema e as desigualdades que podem estar associadas a ele. Superar uma visão superficial da diversidade implica considerar as diversas dimensões de identidade e experiência que influenciam as relações sociais e educacionais.

Em sua essência, diversidade expressa a presença e a celebração de diferenças, em que é notável que o mundo não é monocromático, mas cheio de cores, formas e ideias. É a manifestação de que cada ser humano é único em sua própria maneira, com experiências, perspectivas e características individuais que contribuem para a riqueza da sociedade.

Ao depreender que a diferença mencionada nesse estudo se refere ao que é diverso, entende-se que, enquanto indivíduos, somos únicos e, ao mesmo tempo, mutáveis, quer dizer que estamos

constantemente mudando. Não é possível definir uma identidade fixa, estável e limitada. Trata-se de uma dinâmica mais branda, aberta às mudanças e capaz de abandonar os modelos rígidos. Assim,

Desenvolvimento implica em transformações, sucessivas e permanentes. Estudos sobre o desenvolvimento humano tentam explicar, prever, descrever e interpretar comportamentos que ocorrem nos diferentes contextos que o influenciam, tais como família, escola, condição socioeconômica, etnia e cultura (Kelman; Amparo, 2015, p. 19).

Logo, é a diferença que enriquece os ambientes de aprendizagem, ou seja, as salas de aula em suas diversas formas de pensar e interagir que impulsionam a inovação, a troca de ideias, e as mais variadas habilidades. Nesse sentido,

O ser humano nasce com um repertório de comportamentos e capacidades que irão mediar sua interação com o meio. Contudo, a relação estabelecida com os pares e com o meio colaborará com sua formação enquanto homem, humanizado para atuar em diversos aspectos da sociedade (Capellini; Fonseca, 2017, p.109).

De acordo com as autoras, os seres humanos nascem com um repertório de comportamentos e capacidades que determinam como interagem com o mundo ao seu redor. Esse conjunto de habilidades inatas serve como uma base para o desenvolvimento humano, porém, ele não se limita a essas habilidades iniciais, pois, é por meio das interações contínuas com outras pessoas e com o ambiente que a pessoa se desenvolve integralmente.

A teoria histórico-cultural, proposta por Vygotsky, destaca a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo, enfatizando que o aprendizado ocorre em contextos sociais mediadores. Para crianças com autismo, que apresentam desafios em

comunicação e interação, o meio em que elas vivem influencia significativamente no desenvolvimento das habilidades sociais.

Vygotsky (2007) destaca a estreita ligação entre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a influência significativa do ambiente sociocultural em que se esteja inserido, ou seja, o aprendizado ocorre principalmente por meio de interações sociais com outros indivíduos da mesma espécie.

Dessa forma, a comunicação é o elemento principal do processo de ensino e aprendizagem, elemento essencial. Pois é por meio dela que as interações sociais ocorrem, possibilitando a elaboração do conhecimento. É por meio da comunicação que as relações humanas acontecem, nessa disposição das relações entre os indivíduos resulta-se a linguagem, aqui compreendida como comunicação.

Compreende-se de acordo com o DSM-5-TR que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na interação social, na comunicação e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. As manifestações do autismo variam amplamente de acordo com indivíduo, configurando um espectro com diferentes níveis de suporte.

No contexto das relações interpessoais, muitas crianças com autismo tendem a apresentar dificuldades em compreender e expressar emoções, bem como em interpretar sinais sociais, como gestos, expressões faciais e entonação de voz. Esse desafio pode levá-las ao isolamento, optando por permanecer sozinhas e demonstrando pouca iniciativa para participar ativamente dos processos de comunicação e interação.

O professor, enquanto agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, tem como função compreender as necessidades individuais e coletivas dos estudantes e, a partir daí, estabelecer uma relação interacionista e utilizando diferentes estratégias de ensino para atender às demandas específicas de cada estudante. Essa relação faz parte de um processo amplo e interativo, para além de uma simples

transmissão de informação, envolve uma gama de recursos e métodos de comunicação que aprimoram o aprendizado.

A inclusão escolar implica reconhecer que não há um único modelo de aprendizagem válido para todos os estudantes, cada indivíduo possui ritmos, estilos e necessidades diferentes de aprendizado. Envolve a disponibilização de recursos e diferenciação curricular, necessários para que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares. Isso pode incluir o uso de tecnologia assistiva, materiais didáticos adaptados, suporte de profissionais especializados e estratégias de ensino diferenciadas.

No processo educacional inclusivo, o professor mediador não apenas oferece suporte técnico, didático pedagógico, mas também promove a autonomia, incentiva a desenvolver as habilidades e potencialidades com o intuito de promover uma educação mais equitativa e acessível. É preciso entender que a inclusão não se limita apenas à presença física dos estudantes na escola, mas implica criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado de todos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, como as que têm por recurso educacional, a gamificação, que faz uso dos elementos de jogos em contextos escolares. Trata-se de uma estratégia pedagógica que possibilita um maior envolvimento dos estudantes na resolução das atividades e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de interação em crianças com autismo.

De fato,

[...] a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos (Fardo, 2013, p. 2).

O autor destaca a motivação por trás da gamificação ao ressaltar seu potencial para transformar experiências, promover engajamento e o aprendizado em diferentes contextos. Gamificar requer um entendimento mais aprofundado do público ao qual será aplicado, dos objetivos e contexto, considerando-se que,

Embora seja um termo consideravelmente novo para a Educação, a gamificação é definida como uma ação lúdica que não é especificamente um jogo tal como se conhece, mas se utiliza de ações presentes no jogo em contextos fora do jogo, a fim de atingir um objetivo ou resolver um problema (Ventura *et al.*, 2021, p. 3).

Em síntese, o estudo destaca notabilidade da prática pedagógica gamificada para avanços interacionais e comunicacionais de estudantes com TEA em sala comum, também promove reflexão acerca das relevâncias de se compreender as diferenças e singularidades existentes uma sala de aula e a partir disso repensar a prática pedagógica como um meio para as diversas formas de ensinar e aprender.

Metodologia

Como metodologia foi escolhida a pesquisa bibliográfica, buscando em estudos e teorias da área uma compreensão sobre as práticas pedagógicas gamificadas, com o pressuposto de que essas práticas possam ampliar as habilidades de comunicação e interação das crianças com autismo. Concentrou-se no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula comum.

Além das análises teóricas, o estudo também apresenta elementos de um experimento didático-formativo, composto por um episódio e duas cenas – uma envolvendo a prática em prosa e outra gamificada, sendo este aplicado em uma sala de aula comum. Sobre o experimento,

Davíдов formulou sua própria concepção de experimento como uma variante do método genético-modelador de Vygotsky, denominando-a experimento formativo. Nas pesquisas realizadas por ele e sua equipe em escolas públicas russas, foi enfatizada a conexão entre a forma de organização do conteúdo, a aprendizagem e a formação de habilidades lógicas e psicológicas pelos alunos, o que culminou na formulação da forma e do conteúdo da atividade de estudo (Freitas; Libâneo, 2022, p. 6).

Nesse sentido, Davíдов desenvolveu um método pedagógico chamado experimento didático, presente na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Esse método, ao ser testado, mostrou que a maneira como o conteúdo é organizado pode influenciar o desenvolvimento das habilidades lógicas e psicológicas dos estudantes, resultando em novas formas de sistematizar as atividades educacionais.

Utilizamos para o episódio o gênero textual poema, que serviu de base para as duas cenas. Na cena 1, em prosa, a atividade desenvolvida foi impressa e, para cena 2, gamificada, foi utilizado o jogo digital e manipulável. Primeiro foi realizada a leitura do gênero textual, poema, em voz alta, posteriormente o desenvolvimento da cena 1, em folha impressa contendo questões explícitas e que por meio do suporte impresso foi era possível respondê-las.

Após o intervalo, foi desenvolvida a cena 2, gamificada, inicialmente a digital disponível no ambiente *Google Sala de Aula*, onde os estudantes acessaram e jogaram. Na sequência, por meio de jogo analógico (manipulável), os estudantes realizaram o pareamento das rimas utilizando-se de recursos visuais. Também escolheram uma das cartas do jogo para expressarem suas inferências acerca da imagem, nesse momento foi possível trabalhar a escuta ativa e a clareza na forma de expressar as ideias, esse processo cognitivo exigiu dos estudantes interação e comunicação.

Ambas as práticas foram analisadas com base nos critérios descritos na BNCC (2018) e à luz da teoria histórico-cultural. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2018) enfatiza a necessidade de práticas diversificadas e a inclusão de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para promover a participação de todos os alunos. Essa pesquisa busca investigar como práticas pedagógicas, com o auxílio da gamificação, podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e interação da criança com TEA.

Resultados e discussões

Os dados obtidos no experimento didático formativo foram organizados em episódio e cenas. Para as cenas 1 e 2, foi utilizado o mesmo gênero textual, poema. Na primeira cena, a atividade foi conduzida de forma individual, com a utilização de uma folha impressa contendo perguntas explícitas sobre as rimas, solicitando que o estudante buscasse as respostas diretamente no texto de apoio, que era o poema.

Como resultado, observou-se que na cena 1, o estudante com autismo, não correspondeu aos objetivos propostos, pois não estabeleceu comunicação escrita, verbal e não verbal. Nesse sentido, a análise das respostas sugere que a não adesão ao processo comunicativo pelo estudante está vinculado a uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos como destacam Zichermann e Cunningham (2011). Entre os fatores intrínsecos, destacam-se a carência de habilidades comunicativas e a baixa motivação. Com relação aos fatores extrínsecos, evidenciaram-se pelas observações, como o olhar fixo na janela. Assim, segue a figura 1, referente a atividade do estudante com autismo e as reflexões com relação a Cena 1, prática em prosa.

Figura 1 – Resposta do Estudante A – Cena 1.

Atividade: De acordo com a leitura do poema complete as rimas:

- 1- Você troca um gato contente, por um
NÃO ?
- 2- Você troca um canguru de pijama, por um
NÃO ?
- 3- Você troca um leão sem dente, por um
Sim ?
- 4- Você troca um ratinho de camisola, por um
Sim ?
- 5- Você troca uma taturana molhada, por uma
NÃO ?
- 6- Você troca um espão com preguiça, por um
NÃO ?
- 7- Você troca um tutu de feijão, por um
NÃO ?
- 8- Você troca lobinho delicado, por um
NÃO ?
- 9- Você troca um pinguim disfarçado, por um
Sim ?
- 10- Você troca um mamão bichado, por um
Sim ?
- 11- Você troca um gato de bota, por um
Sim ?
- 12- Você troca um final de brincadeira, por um
Sim ?

Fonte: EA, 2024.

No momento da atividade o Estudante A, permaneceu com olhos semiabertos direcionados para a janela, frequentemente desviando o olhar do que estava à sua frente, como se evitasse o foco, sem estabelecer contato visual com a atividade e com os demais da sala (EA, 2024).

O desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, valores e comportamentos humanos ocorrem essencialmente por meio das interações com outras pessoas e com o ambiente. No contexto analisado, a ausência de interação por parte do Estudante A, como observado na Cena 1, evidencia uma dificuldade significativa em se engajar

tanto com o conteúdo quanto com o ambiente, o que acarreta prejuízos expressivos para seu processo de aprendizagem.

Na aplicação da Cena 2 (Gamificada-digital) o Estudante A demonstrou interesse constante tanto no jogo digital quanto no analógico, evidenciando seu engajamento e, portanto, durante essa atividade, as habilidades de comunicação e interação, conforme descritas na BNCC, foram contempladas. O estudante manteve-se atento aos comandos e concluiu todas as etapas da atividade com sucesso, como mostra a figura 2.

Figura 2 – Resposta do Estudante A – Cena 2 digital.



Fonte: EA, 2024.

Pesquisadora (papel de regente): Estudante A, você precisa de alguma ajuda? Estudante A: Professora, olha eu acertei tudo! Quero jogar de novo. (risos). Pesquisadora (papel de regente): Então, inicie de novo o jogo (EA, 2024).

Para Vílchez (2018) há a necessidade de que os educadores estejam abertos à utilização de diferentes materiais e abordagens pedagógicas diferenciadas para potencializar as habilidades dos estudantes. O

Estudante A escolheu a carta do “Gato de botas”, Cena 2 (Gamificada-manipulável) e a descreveu da seguinte forma:

Pesquisadora (papel de regente): Estudante A, por que você escolheu essa carta?

Estudante A: Porque é do gato com bota vermelha, tem um gato na minha rua.

Pesquisadora (papel de regente): Ah! Que legal! Você acha bonito os gatos?

Estudante A: Sim. (EA, 2024)

Ao estabelecer conexão com a carta do “Gato de botas” demonstra como o engajamento com o material oferecido amplia a comunicação e interação, o que significa, de acordo com Paixão (2018, p. 40) “Para que a criança se envolva com a tarefa proposta, é necessário que o professor se encarregue de criar novos motivos, de forma intencional e deliberada”, isso significa que, a aprendizagem ocorre pelo que é oferecido, nesse caso além do ambiente acolhedor, foram oferecidos recursos para que a comunicação e a interação fossem estabelecidas.

Os resultados revelaram a importância da gamificação como um recurso para práticas pedagógicas voltadas ao envolvimento de estudantes com autismo, especificamente em atividades relacionadas às competências de comunicação e interação.

Considerações finais

Considerando os resultados obtidos a partir da aplicação do experimento didático formativo, a prática gamificada, Cena 2, apontam avanços significativos na interação e comunicação do estudante com autismo. Evidencia-se que quando é ofertada a prática diferenciada da convencional, o estudante utiliza-se dos recursos visuais,

manipuláveis e tecnológicos como um apoio para se expressar, estabelecer reflexões, análises e se comunicar.

Nesse sentido, os resultados apresentados nos mostram que durante a prática gamificada os estudantes com autismo se dispuseram de forma genuína a comunicar-se e interagir. Outro ponto relevante é que a mediação esteve presente em todas as ações, isso demonstra que se trata de um instrumento que oportuniza segurança, vínculos, respeito e escuta facilitando o ensino e a aprendizagem.

A aplicação do experimento em sala comum permitiu verificar que a diversidade é uma realidade intrínseca a qualquer contexto educacional, independentemente da presença de estudantes com autismo ou outras necessidades específicas, essa diversidade exige dos professores abordagens pedagógicas flexíveis, que considerem as peculiaridades de cada estudante. Foi possível verificar o envolvimento de todos os estudantes na aplicação da Cena 2, apontando para uma inclusão da diversidade que há em uma sala comum, não apenas para crianças autistas.

Em contraste com as abordagens comuns, a gamificação ofereceu experiências significativas e dinâmicas, onde os estudantes com autismo puderam explorar conceitos e resolver problemas. A presença de desafios, recompensas e *feedbacks* dentro do contexto do jogo os incentivou a se esforçarem mais, a colaborar entre si e a se comunicarem. Para além, os estudantes com autismo experimentaram e praticaram comportamentos sociais em um contexto pensado e estruturado.

Destaca-se que o papel da escola é promover a aprendizagem dos estudantes, mas para isso é preciso considerar oportunizar atividades que promovam a inclusão. Nesse sentido, é fundamental que o professor seja o mediador do processo de ensino e aprendizagem, e que sua prática pedagógica seja permeada por intencionalidade, além de um olhar atento para as necessidades individuais de cada estudante.

Tendo como base os resultados obtidos nesse estudo, podemos destacar que a gamificação contribui para a aprendizagem por meio de elementos como *feedback*, narrativa e cooperação, aumentando desta forma a motivação dos estudantes em participar da atividade proposta. Também cabe ressaltar a necessidade de avançar quanto aos desafios persistentes com relação às questões ambientais, emocionais, sociais que geram diariamente o contexto de uma sala de aula, isso significa que a educação faz parte de um processo dinâmico e contínuo e, não estático.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 8 março 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 8 março 2025.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 8 março 2025.

FREITAS, R. A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246996, 2022.

KELMAN, C. A.; AMPARO, M. do. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 15-56.

PAIXÃO, K. de M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/82bc3dc1-9ae1-42a0-8a90-010f7b7a164b/content>. Acesso em: 8 março 2025.

VENTURA, L. M. *et al.* Análise de jogos e recursos gamificados utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de docentes em curso de formação. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 7, p. e131321, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1313. Disponível em: <https://sistemas-cmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1313>. Acesso em: 8 março 2025.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (Orgs.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: Implementando mecânicas de jogos em aplicativos web e móveis**. Sebastopol, Canadá: Ed. O'Reilly Media, 2011.

Biografia dos autores

Ana Paula da Silva

Mestra em Educação Inclusiva-Profei pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente na Rede Municipal de Educação de Umuarama-Pr.

E-mail: anapaula.silva@edu.umuarama.pr.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258445783216058>

Roseneide Maria Batista Cirino

Doutora em educação (UEPG), Professora Adjunta da UNESPAR Campus de Paranaguá. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação inclusiva (PROFEI) UNESPAR.

E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>

CAPÍTULO 7

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ATIVIDADES DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO: IDENTIFICAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Helciyane do Firmamento Silva Soares

Márcia Raika e Silva Lima

Introdução

Neste estudo, apresenta-se recorte do trabalho dissertativo intitulado Atividades de enriquecimento nos itinerários formativos de uma escola de ensino médio de tempo integral em Teresina-PI: possibilidades de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. O objetivo consistiu em investigar como os professores de uma escola de ensino médio de tempo integral compreendem a disciplina dos itinerários formativos (IF) para alunos com comportamentos de altas habilidades/superdotação-AH/SD, tendo como possibilidades as atividades do Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM).

Compreende-se que esse Modelo, somando-se às metodologias no campo da educação, sobretudo no Ensino Médio de Tempo Integral, se possibilitará que os estudantes com comportamentos de AH/SD sejam identificados, incluídos e, assim, suas habilidades superiores estimuladas e valorizadas.

É uma pesquisa de caráter qualitativa, do tipo descritiva, em que se optou como instrumentos e técnicas para a coleta de dados o diário de campo, o questionário e o diário de bordo. Na coleta e registro dos dados buscou-se entender sobre o conhecimento dos profissionais da escola pesquisada sobre o que entendiam sobre estudantes com AH/SD e estratégias para o ensino-aprendizagem desses discentes, bem como sobre os itinerários formativos (IF) e educação especial e inclusiva.

Na oportunidade, foi possível realizar oficina pedagógica com os docentes e equipe gestora, na qual se apresentou o esboço do recurso educacional elaborado, intitulado Guia Orientador Docente de atividades de enriquecimento para os IF do ensino médio de tempo integral, como possibilidade a mais para que os estudantes dessas escolas tenham opção de cursar uma disciplina que potencialize suas habilidades superiores.

Os resultados possibilitaram analisar que, os professores pesquisados consideraram que as atividades baseadas no Modelo de Enriquecimento, propostas para os Itinerários Formativos de escolas ensino médio de tempo integral, podem viabilizar a identificação e atendimento de estudantes com comportamentos de AH/SD, de forma a subsidiar o trabalho do professor de maneira didática e prática. Espera-se, com esse estudo, que essa pesquisa, assim como o Guia seja utilizado por escolas para a identificação e atendimento dos estudantes com comportamentos de AH/SD, que estão invisíveis nessas instituições de ensino.

O Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) nos itinerários formativos: possibilidade de identificação e inclusão de estudantes com comportamentos de altas habilidades/superdotação

Com base no documento oficial Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996, a educação básica se apresenta em etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil,

1996). Dentre essas etapas, salienta-se o Ensino Médio por se entender que nele se encontram jovens e adolescentes em formação de suas identidades, ideologias, crenças, entre outros aspectos, e que, por meio da conclusão dessa etapa de formação terão uma orientação para a vida social e profissional.

Nesse entendimento, ao referir-se ao ensino-aprendizagem desses estudantes, deve-se considerar seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Mas, o que se evidencia na etapa final da educação básica, o ensino médio, é a ênfase mais nos aspectos cognitivos, deixando os seus estudantes, na maioria das vezes, desestimulados à permanecer e concluí-la.

Exalta-se que, dentre os estudantes dessa etapa de ensino, estão os alunos da educação especial, ou seja, aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), pois eles, passaram muito tempo sem direitos sociais e hoje estão galgando seus direitos, sobretudo o da educação formal nas escolas de ensino comum. Nesse grupo especial de educandos, atenta-se aos estudantes com comportamento de altas habilidades/superdotação⁵, pois apresentam habilidades superiores, acima da média, comparando-se com seus pares (Brasil, 2008) e enfrentam dificuldades por não terem suas potencialidades reconhecidas e enriquecidas. Isto, poderá culminar em desinteresse pela escola, desvios de comportamento e até mesmo dificuldade na aprendizagem (Pérez, 2004).

Estes comportamentos manifestados pelos estudantes com comportamentos de AH/SD na sua escolarização, pontua-se que ocorre,

5. Optou-se por utilizar o termo comportamentos de altas habilidades/superdotação, seguindo a abordagem de Joseph Renzulli (2004, 2010, 2012) o qual define comportamento superdotado (por isso usamos a expressão comportamentos de altas habilidades/superdotação), ao invés de indivíduos superdotados. Para o autor, os indivíduos que possuem ou são capazes de desenvolver os três traços da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, em qualquer área humana, são os indivíduos capazes de desenvolver comportamentos superdotados.

dentre outros, pela falta de conhecimentos daqueles que compõem o quadro de gestores e professores das escolas, a falta de formação inicial e continuada sobre a temática da AH/SD, de não os considerarem como público da educação especial. Dito isto, acrescenta-se o que Martins *et al.* (2016) analisa de que essas ocorrências dificultam a elaboração e execução de estratégias pedagógicas condizentes com as potencialidades e necessidades desses alunos, ocasionando o surgimento de diagnósticos errados, pois “enquanto os profissionais estiverem fornecendo conteúdos curriculares uniformes e nivelados para seus estudantes, será difícil reconhecer e nutrir os estudantes com AH/SD” (Martins *et al.*, 2016, p. 138), e isso depende, dentre outros fatores, da formação dos professores na área.

Destaca-se o que Lima (2010) ressalta, de que é relevante a identificação e atendimento desses estudantes desde o início da educação formal, a fim de que sua aprendizagem e desenvolvimento ocorram de acordo com suas capacidades superiores e que não sejam comprometidas suas habilidades cognitivas e criativas. Na pesquisa da autora Lima (2020) reflete-se que o professor do ensino médio tem o desafio de conhecer e se aproximar do estudante dessa etapa, visto que eles são mais propensos à evasão quando sentem que seus objetivos e necessidades não estão sendo estimulados e valorizados, principalmente quando se trata do perfil dos jovens da atualidade que estão imersos nos diversos aparatos e oportunidades que a tecnologia proporciona e que “resistem à aula meramente expositiva, de aprendizagem passiva e sem interação com o professor” (Lima, 2020, p. 73).

Sobre isso, pondera-se sobre o currículo da escola regular sinalizando que a sua aplicabilidade, mediado por metodologias e conteúdos, necessita de reflexão sobre o cenário educacional atual, de perspectiva inclusiva. E neste, seu objetivo deve nortear o estímulo aos interesses dos estudantes, tornando-os protagonistas e estimulando suas potencialidades e criatividade, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e preparação para o trabalho (Brasil, 1996).

Em relação ao currículo do Ensino Médio, o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), propôs uma renovação dessa etapa por meio de um currículo flexível e diversificado, contendo conteúdos obrigatórios e outros eletivos, ou seja, que deem oportunidade de escolha do aluno da disciplina que almejam cursar. Com o exposto, destaca-se a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que alterou a LDB nº 9.394/1996, e estabelece mudanças na matriz curricular e na carga horária das escolas, a fim de oferecer conteúdos obrigatórios e eletivos, originando assim o Novo Ensino Médio (NEM). Com isto, contempla-se uma base comum curricular destinada para todos os alunos e os itinerários formativos (IF) para aprofundamento em áreas de conhecimento, segundo os interesses dos estudantes.

O estabelecido nos itinerários formativos do currículo do ensino médio, propõe uma unidade curricular que visa o aprofundamento de estudos em áreas de interesse do aluno, visando a promoção do protagonismo e o desenvolvimento pleno do aluno. Esta leitura fez com que se estabelecesse a relação com os aportes teóricos e práticos das altas habilidades/ superdotação, especialmente do Modelo Triádico de Enriquecimento para toda a escola (SEM)⁶.

Esta relação se evidenciou quando da apropriação de conhecimentos teóricos e práticos sobre o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli; Reis, 2010). Programa que traz como finalidade oferecer oportunidades de atividades enriquecidas para todos os alunos da escola.

Renzulli e Reis (2010) definem o Modelo Triádico de Enriquecimento como o núcleo curricular cuja proposta de atendimento foi desenvolvida inicialmente para programas que atendiam alunos superdotados. Acrescenta-se que, esse Modelo “está baseado na Concepção dos Três Anéis da superdotação produtivo-criativa, que define

6. Abreviatura do termo em inglês “Schoolwide Enrichment Model”.

comportamentos superdotados em lugar de indivíduos superdotados” (Renzulli, 2014, p. 544).

No Modelo de Enriquecimento identificam-se condições para que os traços da concepção de Superdotação consolidem-se. E esta, pode ser mais bem compreendida, quando se estuda a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 2012), que são comportamentos manifestados por meio da habilidade acima da média, da criatividade e do envolvimento com a tarefa.

Figura 1 – Concepção dos Três Anéis de Superdotação de Joseph Renzulli.



Fonte: Renzulli (1986, p.8).

Nesta linha de compreensão, especifica-se cada uma dessas características, estudadas e teorizadas por Renzulli (2012):

A **habilidade acima da média** pode abranger tanto domínios gerais, como raciocínio verbal, numérico e boa memória, quanto específicos, música, arte, química etc. Este traço, segundo o autor, está ligado a condições intelectuais tradicionais.

O **envolvimento com a tarefa** é definido como uma motivação focada e refinada, perseverança, força de vontade e determinação em uma área de desempenho ou um problema específico.

No tocante à **criatividade**, a autor relaciona as características de curiosidade, disponibilidade para romper convenções, preferência por desafios, entre outros.

Um ponto importante, no estudo de Renzulli (2012) sobre a Teoria dos três anéis, consiste no ensinamento de que a interação desses três traços cria as condições para a manifestação do comportamento superdotado.

Ao se entender que o Modelo Triádico de Enriquecimento foi produzido para estimular a criatividade, áreas de interesses e treinamentos de habilidades avançadas dos estudantes com comportamentos de AH/SD, fez-se a relação das atividades propostas nesse Modelo com as trabalhadas no currículo da educação básica, especificamente nos conteúdos dos itinerários formativos.

Se faz necessário compreender que, os itinerários formativos podem ser atividades organizadas como uma disciplina, um projeto, um programa, ou qualquer atividade pedagógica intencional que proporcione ao aluno desenvolver habilidades e competências, a partir de aprofundamentos de estudos do seu interesse, considerando as demandas de cada realidade. Nisso, soma-se ao que ressalta Teixeira *et al.* (2019), ao salientar que os itinerários formativos devem permitir ao estudante, diferentes perspectivas escolares e possíveis avanços na educação, dependendo das condições que lhes são ofertadas, e até mesmo garantir uma complementação nas áreas de interesses dos estudantes, o que pode lhe beneficiar futuramente em suas profissões.

No entanto, o autor (2019) enfatiza que, para isso, é necessário que seja dada atenção aos financiamentos públicos, a fim de que as escolas realizem as ações planejadas nos itinerários formativos, bem como o aperfeiçoamento da infraestrutura escolar e a capacitação dos professores.

Dessa relação, do Modelo de enriquecimento para toda a escola e as atividades dos itinerários formativos aposta-se que os estudantes com comportamentos de AH/SD, poderão ser identificados, terão

motivação e estímulo para sentirem pertencentes à escola comum, à sala de aula comum. As atividades propostas pelo Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2012) estão relacionadas em 3 tipos de Enriquecimento e neles se especificam atividades a serem desenvolvidas:

1. Enriquecimento do tipo I: atividades exploratórias gerais, oferecendo para os alunos uma variedade de temas, disciplinas, palestras, eventos extracurriculares, minicursos, filmes, pesquisa na internet, entre outros;

2. Enriquecimento do tipo II: busca desenvolver os processos de pensamento e sentimento, desenvolvendo o pensamento criativo e resolução de problemas, bem como o pensamento crítico. Também estimula várias competências de aprendizagem, utilização de materiais em níveis avançados e competências na escrita oral e visual; e

3. Enriquecimento do tipo III: destinado a alunos que queiram dedicar um tempo maior para avançar na pesquisa sobre algo do seu interesse e desenvolver produtos de acordo com seu estilo de expressão, sua habilidade. Este Enriquecimento desenvolve competências como planejamento, organização, gestão do tempo, autoavaliação, ou seja, comprometimento com a tarefa e pode ser feito em grupos ou individualmente, sempre baseado nos interesses do(s) aluno(s).

A escolha pelo uso das atividades do Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) nas disciplinas dos itinerários formativos das escolas comum de tempo integral, promoverá aos docentes autoavaliação de suas ações educativas. E dessa forma, compreende-se que haverá possibilidades de criatividade nas práticas pedagógicas, proporcionando aos professores possibilidades de atividades mais desafiantes e uma aprendizagem mais ativa e significativa para os estudantes com comportamentos de AH/SD, consolidando-se como proposta educacional que dará visibilidade a esse público da educação especial que está nas escolas, mas invisíveis aos olhos daqueles que compõem essas instituições.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Inteligência Interpessoal⁷, localizado na zona urbana de Teresina (PI), que atende alunos do ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Os participantes da pesquisa foram cinco professores, que ministravam aulas nas disciplinas dos itinerários formativos dessa escola; e duas gestoras, em que seus codinomes se deram pelas combinações de letras e números: P1, P2, P3, P4, P5 (professores) e P6 e P7 (gestoras). Os participantes foram do sexo masculino e feminino e possuíam faixa etária entre 35 e 46 anos. Quanto ao tempo de serviço escolas públicas estaduais tinham entre 6 e 22 anos como profissionais da educação.

Para coleta e registro dos dados, realizou-se oficina, cujo objetivo consistiu em discutir sobre os temas da pesquisa, dentre eles, os itinerários formativos, a educação especial e a educação inclusiva, as principais concepções teóricas e práticas das altas habilidades/superdotação, segundo Joseph Renzulli, com ênfase no Modelo de Enriquecimento para toda a escola – SEM (Renzulli; Reis, 1985, 1997 apud Renzulli; Reis, 2010) e a superdotação produtivo-criativa (Renzulli, 2004), bem como se apresentou o protótipo do produto educacional. Neste, constava, dentre outros, modelos de planos de aulas com atividades do Modelo Triádico de Enriquecimento para serem ministradas nas disciplinas dos itinerários formativos.

Especifica-se ainda que, durante a oficina houve troca de saberes e reflexões acerca da identificação de alunos com AH/SD, exemplos de alunos que apresentam esses comportamentos, bem como as condições adversas que eles enfrentam, como: ansiedade, bullying, baixa sociabilidade, entre outras. É importante ressaltar que, durante

7. De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assumimos o compromisso de zelar pelo anonimato da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa, dessa forma usamos nomes fictícios.

esse momento da pesquisa, evidenciou-se que a temática não era de conhecimento dos profissionais ali presentes e que as discussões apresentadas, sobretudo a apresentação do protótipo do produto educacional, fizeram com que os participantes da pesquisa compreendessem que alunos com comportamentos de AH/SD estão nas escolas, mas não são identificados e, conseqüentemente, não são valorizados e estimulados nas suas potencialidades.

Resultados e discussões

As discussões em torno dos estudantes com comportamentos de altas habilidades/superdotação, no sentido de que sejam identificados e assim estimulados e valorizados em suas áreas de interesses, apresenta-se incipiente nas discussões no cenário educacional.

Este estudo demonstra que a maioria dos participantes não atribuíam os estudantes com altas habilidades/superdotação como público da educação especial, pois três deles atribuíram à educação especial somente os alunos com deficiências e transtornos, enquanto apenas dois fizeram menção diretamente às AH/SD. Sinalizando assim que, o tema ainda é incipiente para o campo da educação e da educação especial e inclusiva, o que se justifica a falta de identificação desses estudantes na escola comum.

Nessa linha de análise, no que se refere a formação continuada sobre altas habilidades/superdotação, dos sete participantes da pesquisa, apenas um diz que já participou, e seis participantes nunca tiveram conhecimentos específicos e formais sobre as AH/SD. Alicerçando, assim, à falta de identificação de estudantes com AH/SD no âmbito da escola comum.

Pode-se expor críticas quanto às formações ofertadas aos docentes, especificamente na área da educação especial e inclusiva, pois há escassez de discussões, teóricas e práticas, a escolarização de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Constatou-se com esse estudo que, após a participação dos docentes e gestores na oficina, abriu-se possibilidades para possam identificar e/ou perceber os estudantes com indicadores ou comportamentos de altas habilidades/superdotação na escola, na sala de aula. Retoma-se que, alguns dos professores resgataram nas suas memórias que já tiveram, em sala de aula, discentes com comportamentos de AH/SD, quando se apresentou teorias e práticas sobre temática, na etapa da metodologia da pesquisa, isto por relacionarem as características desses discentes àqueles que se destacavam em arte, matemática, quando ministravam aula dessas disciplinas.

A implantação de práticas enriquecidas para todos os alunos pode ser um caminho favorável para que as escolas proporcionem atividades diversificadas, que busquem potencializar e reconhecer os interesses e habilidades de todos os seus alunos, tornando a escola um ambiente agradável, onde eles se sentirão incluídos. Ratificando assim, a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e necessárias para a realidade educacional brasileira, de perspectiva inclusiva. E que, o contato com os aportes teóricos e práticos das altas habilidades/superdotação torna-se uma possibilidade para que os estudantes com comportamentos de AH/SD sejam identificados e estimulados nas suas áreas de interesse.

Considerações finais

A efetiva inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação é permeada de desafios e de entraves, como a falta de formação dos profissionais da educação, a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, para esse público na escola comum e os mitos acerca desses estudantes.

De acordo com o exposto, depreende-se que a maioria dos participantes da pesquisa não tinham conhecimentos de que os estudantes com AH/SD fazem parte do público da educação especial e assim,

pouco ou nenhuma atenção se evidenciava, na escola, àqueles que apresentam potencialidades superiores, que se sobressaem aos demais da escola, da sala de aula. Ademais, pode-se esclarecer que, após a oficina realizada neste estudo, os participantes consideraram pontos importantes, como a identificação de estudantes com comportamentos de altas habilidades/superdotação e opções de atividades práticas pedagógicas para estes estudantes.

Espera-se que, as discussões aqui delineadas não se esgotem nesse estudo e ofereçam contribuições aos profissionais da educação para a identificação e inclusão de estudantes com comportamentos de AH/SD na escola comum e àqueles que desejem aprofundar pesquisas na área. Almeja-se que, as atividades de enriquecimento proposta na pesquisa, por meio do Modelo de enriquecimento para toda a escola possam consolidar-se em práticas pedagógicas inclusivas para os diferentes estudantes, sobretudo para aqueles com comportamentos de altas habilidades/superdotação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 07 out. 2024.

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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 04 fev. 2023.

BARTZ, A. de L. V. B. **Identificação, Encaminhamento e Atendimento Educacional Especializado De Estudantes Com Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD):** Desafios da educação brasileira. 2022. Dissertação (Programa de

pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

BORBA, R. S. T. **Altas Habilidades ou Superdotação: visíveis ou invisíveis na educação?** 2015. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

LIMA, M. R. S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-Pi.** 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

LIMA, M. R. S. **Alunos da Educação Especial incluídos na escola de Educação Básica.** Curitiba: Appris, 2020. v. 100. 255p.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; SILVA, R. C.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 2016;16(1), 135-139.

MONTE, P. M. do; LUSTOSA, A. V. M. F. A formação de professores na perspectiva inclusiva no campo das altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2016. **Anais [...]**. São Carlos, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/42392501/A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_NA_PERSPECTIVA_INCLUSIVA_NO_CAMPO_DAS_ALTAS_HABILIDADES_SUPERDOTA%C3%87%C3%83O_UMA_REVIS%C3%83O_SISTEM%C3%81TICA. Acesso em: 28 abr. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo.** 2004. 309 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **O modelo de enriquecimento em toda a escola: Um enfoque nos pontos fortes e interesses dos alunos.** 2010. Tradução: site Deepl. Título original: The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths and interests.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375>. Acesso em: 19 jul. 2023.

RENZULLI, J. S. **Reexaminando o papel da educação de superdotados e do desenvolvimento de talentos no século XXI: Uma abordagem teórica em quatro**

partes. 2012. Tradução: site Google tradutor. Título original: Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 539–562, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14676. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Biografia dos autores

Helciyane do Firmamento Silva Soares

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, atuando no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S-PI).

E-mail: helciyanesoares@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1797832002722842>

Marcia Raika e Silva Lima

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora e Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-PROFEI/UEMA). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

E-mail: marciaraika@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4189856431934940>



FORMAÇÃO, PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: REFLEXÕES A PARTIR
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL***Samanta Jander Chimene Brill**Andreia Nakamura Bondezan***Introdução**

A formação de professores para a Educação Inclusiva é um dos pilares fundamentais das políticas educacionais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza a importância da formação continuada para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular. Nessa perspectiva, a Educação Especial visa responder às necessidades educacionais especiais em todos os níveis e etapas do ensino, corroborando o processo de preparar os docentes para atuar tanto no Apoio Educacional Especializado (AEE) quanto na sala de aula comum.

Diante desse contexto, este estudo, recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no contexto de uma dissertação de mestrado⁸,

8. Dissertação intitulada “Estratégias inclusivas para alfabetização de crianças com deficiência intelectual”.

investiga quais as percepções dos professores acerca da relação entre formação continuada e alfabetização inclusiva de crianças com DI no ensino regular da rede pública. Tem como objetivo geral analisar como a formação continuada influencia as práticas pedagógicas na alfabetização de crianças com DI, considerando os desafios, contribuições e limitações desse processo. Especificamente, pretende identificar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores e compreender o impacto da formação continuada em suas práticas em sala de aula. Para alcançar tais objetivos, além da pesquisa teórica, houve a participação de seis professoras de escolas municipais da cidade de Umuarama-Paraná.

A formação docente desempenha um papel essencial na construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente na alfabetização de crianças com DI. Embora iniciativas como o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2006) tenham ampliado o debate sobre a formação docente, desafios ainda persistem. Os cursos de licenciatura contemplam disciplinas voltadas à Educação Especial, mas, frequentemente, de forma isolada e superficial, sem uma abordagem transversal que integre os conteúdos inclusivos ao longo de toda a formação acadêmica (Cruz e Glat, 2014; Pereira e Guimarães, 2019). Esse modelo fragmentado compromete a preparação dos professores, levando muitos a relatar insegurança e dificuldades para adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos. Como apontam Garcia (2013) e Matos e Mendes (2013), a formação continuada torna-se uma ferramenta essencial para suprir essas lacunas, promovendo a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, garantindo que os docentes estejam mais bem preparados para atuar de maneira efetiva na inclusão escolar.

Apesar dos avanços em políticas educacionais voltadas à inclusão, a realidade escolar ainda evidencia desafios significativos na formação dos professores para atuar com crianças com DI. A estrutura curricular fragmentada da formação inicial limita o desenvolvimento de

estratégias inclusivas eficazes, dificultando o atendimento adequado às necessidades individuais dos alunos. Além disso, embora a especialização *lato sensu* seja buscada por alguns docentes, essa formação ainda não está acessível a todos e não substitui a necessidade de um suporte contínuo ao longo da carreira (Garcia, 2013).

Nesse sentido, este estudo se justifica pela necessidade de compreender como a formação continuada embasada na teoria Histórico-cultural pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capacitando os professores para enfrentar os desafios da alfabetização de crianças com DI. A investigação das percepções docentes sobre essa relação busca fornecer subsídios para a formulação de políticas e estratégias que aprimorem a formação dos professores para atuarem na alfabetização de crianças com DI.

Desenvolvimento

A formação docente para a educação inclusiva exige uma abordagem que vá além da instrumentalização técnica, incorporando reflexões teóricas que possibilitem a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem como processos mediados socialmente. A teoria Histórico-cultural, proposta por Lev Vigotski (2003, 2007, 2019) fornece um arcabouço para compreender o papel da mediação no ensino de crianças com DI.

A teoria Histórico-cultural (THC) parte do princípio de que o ser humano é um sujeito histórico, cujo desenvolvimento ocorre em interação com o meio social e cultural (Vigotski, 2003). Entre seus fundamentos, destaca-se a formação social da consciência, indicando que o desenvolvimento psicológico é moldado pelas relações sociais e pela apropriação da cultura. A aprendizagem é compreendida como um processo mediado, no qual os indivíduos mais experientes colaboram para o desenvolvimento dos menos experientes (Linhares e Facci, 2021). Isso reforça a importância da formação docente baseada

na mediação, em que o professor assume o papel de mediador, organizando o ensino para promover a inclusão e a alfabetização de crianças com DI.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) enfatiza a necessidade de garantir tempo para planejamento, estudos e avaliação na carga horária docente, reconhecendo a formação continuada como um pilar essencial da prática pedagógica (Brasil, 1996). No entanto, para que essa formação seja eficaz no ensino inclusivo, é necessário que ela vá além da abordagem técnica, incorporando a reflexão teórico-prática. Como destaca Mendes (2010) a inclusão escolar depende de diversos fatores, incluindo o contexto social, econômico e cultural, as concepções sobre deficiência e os recursos disponíveis. Dessa forma, a formação continuada não deve apenas fornecer metodologias inclusivas, mas também promover uma compreensão crítica sobre os desafios da prática educativa.

A formação continuada fundamentada na THC possibilita que o próprio professor passe por processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas tipicamente humanas como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, a imaginação, dentre outras, impactando diretamente sua atuação em sala de aula (Pereira e Bernardes, 2021). Esse processo implica um movimento constante de reflexão e ressignificação, no qual os docentes internalizam novos conhecimentos e os transformam em sua prática pedagógica.

No ensino de crianças com DI, a mediação pedagógica tem papel central no desenvolvimento do conhecimento. Vigotski (2007) argumenta que essa mediação pode ocorrer por meio do professor, dos colegas de classe ou de ferramentas pedagógicas, sendo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Piño (1991) complementa essa visão ao afirmar que toda interação educacional envolve um elemento mediador, responsável por promover a troca de experiências entre os sujeitos do processo educativo.

No contexto da alfabetização inclusiva, a mediação pedagógica assume um caráter essencial, pois permite que os alunos com DI se apropriem do conhecimento de forma significativa, partindo de suas potencialidades. Mas quais são as principais características das crianças com DI? Como é sua aprendizagem na escola inclusiva?

A DI é uma condição que afeta o desenvolvimento cognitivo e adaptativo dos indivíduos, impactando suas habilidades conceituais, sociais e práticas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) aproximadamente 2,6 milhões de pessoas no Brasil possuem DI, correspondendo a 1,4% da população. No contexto educacional, mais de 900 mil estudantes da rede regular de ensino apresentam essa condição, tornando a DI a categoria com maior número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse cenário reforça a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes que garantam a inclusão desses alunos na escola comum.

A legislação brasileira reconhece o direito dos estudantes com DI à educação inclusiva, assegurando-lhes o acesso a serviços especializados e a suporte adequado ao processo de ensino e aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que esses alunos fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), garantindo-lhes apoio para que possam desenvolver seu potencial (Brasil, 2008).

O termo Deficiência Intelectual substitui o antigo conceito de “deficiência mental”, que frequentemente era confundido com transtornos psiquiátricos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) definem a DI como uma limitação significativa nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos e afetando a capacidade do indivíduo de realizar tarefas cotidianas de forma independente (AAIDD, 2010). Essas dificuldades podem impactar aspectos como aprendizagem, autonomia,

comunicação e interação social, exigindo suporte contínuo para garantir o desenvolvimento e a participação plena desses indivíduos na sociedade.

No entanto, é fundamental compreender que a DI não está associada à falta de esforço ou motivação do indivíduo. Trata-se de uma condição neurobiológica, que demanda abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às necessidades dos alunos (Dechichi, Ferreira e Da Silva, 2023). Além disso, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013) classifica a DI como um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades cognitivas que afetam o aprendizado e a compreensão.

Diante desse contexto, a inclusão escolar de crianças com DI exige uma revisão das práticas pedagógicas e da organização escolar. Como enfatiza Vigotski (2019) a aprendizagem ocorre em interação com o ambiente social, e a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de todos os estudantes. O ambiente escolar deve favorecer interações e trocas entre crianças com e sem deficiência, promovendo a cooperação e o desenvolvimento conjunto. Para isso, o professor deve conhecer as especificidades da DI e empregar estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem desses alunos.

Do ponto de vista psicológico, Vigotski (2003) ressalta que crianças com DI apresentam um ritmo mais lento de assimilação de novas experiências, o que pode dificultar a formação de comportamentos complexos. Porém, essas dificuldades podem ser minimizadas por meio da mediação pedagógica, que envolve a utilização de recursos e estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem. O professor, os colegas de classe e as ferramentas educacionais são elementos mediadores fundamentais para a aquisição do conhecimento por parte dos alunos com DI (Piño, 1991).

Embora a legislação brasileira assegure a inclusão de todos os alunos no ensino regular, a realidade escolar ainda apresenta desafios significativos. Dantas (2019) aponta que, em muitos casos,

ocorre uma pseudoinclusão, em que os alunos com DI estão fisicamente presentes na sala de aula, mas não recebem o suporte necessário para participar ativamente do processo de aprendizagem. Entre os principais obstáculos estão a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de metodologias inclusivas que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Essa limitação dificulta, por exemplo, o ensino da alfabetização, tornando essencial que os docentes compreendam os processos de aquisição da leitura e escrita para aplicar estratégias eficazes (Dantas, 2019).

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico à escola, mas exige mudanças estruturais e pedagógicas que favoreçam a participação ativa de todos os alunos. Vigotski (2019) reforça que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação dialética entre o sujeito e o meio em que está inserido, o que significa que a educação deve considerar as potencialidades dos alunos. Nesse sentido, a mediação pedagógica desempenha um papel essencial na aquisição do conhecimento, pois permite que os professores atuem de forma a promover estratégias que favoreçam a interação e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com DI.

Garantir uma formação docente contínua e alinhada à perspectiva inclusiva é um passo essencial para transformar a realidade da sala de aula. Como apontam Garcia (2013) e Matos e Mendes (2013), a formação continuada possibilita que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas, superem inseguranças e desenvolvam abordagens eficazes para adaptar o ensino às necessidades de seus alunos. Dessa forma, a escola pode deixar de ser um espaço de exclusão velada e se tornar um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade seja valorizada e o direito à educação, garantido de forma equitativa.

Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e aplicada. O estudo combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, a fim de investigar as percepções de professores sobre a formação continuada e suas implicações a alfabetização de crianças com DI.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, selecionados conforme a relevância para os objetivos do estudo (Gil, 2002). Já a pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas municipais de Umuarama, Paraná, envolvendo seis professoras regentes do terceiro ano do Ensino Fundamental, que atendiam alunos com DI em processo de alfabetização, que serão identificadas neste artigo como Professora 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas com a coordenação pedagógica das escolas. Para garantir o rigor ético da pesquisa, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os nomes das professoras e das escolas foram mantidos sob sigilo. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (CEP), sob o Parecer Consubstanciado n.º 6.169.503, emitido em 7 de julho de 2023.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas com auxílio do Google Docs. A análise dos dados seguiu o método de Análise Temática (Braun e Clarke, 2006), sendo estruturada nas seguintes etapas: transcrição das entrevistas e organização dos dados coletados; leitura intensiva do material e identificação de unidades analíticas (enunciados) Agrupamento das falas em temas e subtemas.

Dessa forma, este artigo apresenta um recorte específico da pesquisa original, focando na análise dos impactos da formação continuada nas práticas pedagógicas de alfabetização inclusiva.

Resultados e discussões

A formação inicial e continuada dos professores aprimora as práticas pedagógicas, especialmente no contexto da educação inclusiva de crianças com DI. Assim, tratamos primeiramente, da formação inicial, em seguida, da formação continuada oferecida às professoras participantes da pesquisa na cidade de Umuarama, finalizando com as práticas apontadas como relevantes para a alfabetização das crianças com DI. A experiência profissional das professoras participantes desta pesquisa variou entre oito meses e 41 anos, refletindo diferentes momentos da trajetória docente. Esse dado permite uma reflexão sobre a formação acadêmica ao longo das décadas e levanta a questão: as universidades, há mais de 40 anos, preparavam os professores para a Educação Inclusiva? Atualmente, há um reconhecimento dos avanços no conhecimento sobre Educação Especial, mas isso evidencia a necessidade de programas de formação continuada para professoras com vasta experiência, permitindo a atualização de suas práticas e a adaptação às demandas dos estudantes com deficiência. Por outro lado, as professoras com menos tempo de experiência demonstram uma necessidade diferente: um acompanhamento pedagógico mais intensivo, essencial para auxiliá-las na elaboração e implementação de práticas adequadas às necessidades de sua turma. A colaboração entre professores experientes e recém-formados, aliada à formação continuada, pode favorecer um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

De acordo com as análises realizadas, tem-se que apesar de as professoras participantes terem cursado disciplinas de Educação Especial na graduação, a maioria relatou que o conteúdo foi abordado de maneira superficial. A Professora 5 destacou que sua compreensão prática da Educação Especial foi aprimorada apenas durante o estágio como professora do AEE, ao trabalhar diretamente com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse dado evidencia uma lacuna na formação inicial, sugerindo a necessidade

de uma abordagem mais aprofundada e integrada às disciplinas dos cursos de Pedagogia.

A formação docente para a Educação Inclusiva deve integrar teoria e prática de forma contínua e reflexiva. Apesar de cursarem disciplinas de Educação Especial, as professoras desta pesquisa relataram dificuldades na adaptação de estratégias pedagógicas para alunos com DI, evidenciando a superficialidade do ensino oferecido. Glat e Pletsch (2010) apontam que a fragmentação desse conteúdo nos cursos de licenciatura compromete a preparação dos docentes para a inclusão escolar. A experiência da Professora 5, que aprimorou sua compreensão apenas durante o estágio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforça a necessidade de experiências práticas durante a formação inicial. Diante disso, torna-se essencial uma reformulação curricular nos cursos de Pedagogia, garantindo que a Educação Inclusiva seja abordada de forma transversal em todas as disciplinas, conforme orientam as políticas educacionais.

As entrevistas revelaram percepções distintas sobre a importância da formação específica em Educação Especial. A Professora 1 enfatizou que essa formação é fundamental para o ensino inclusivo e demonstrou interesse em buscar uma especialização na área. Em contrapartida, a Professora 2 expressou menor envolvimento com o tema, afirmando que a Educação Especial “*não é uma parte assim que eu me interesse muito*”, embora tenha reconhecido a necessidade de cursos voltados para diferentes áreas da deficiência, como o TEA. Essa diversidade de percepções reflete um desafio recorrente na formação docente: enquanto alguns professores buscam aprofundamento na temática, outros não percebem essa necessidade, o que pode impactar a qualidade da inclusão escolar.

A teoria Histórico-cultural fornece um referencial para compreender a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Libâneo (2004), a escola atua como um espaço de mediação cultural, onde a aprendizagem não ocorre

apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas também pela interação entre as pessoas e a construção coletiva do conhecimento. No contexto da formação docente, isso significa que a formação continuada deve possibilitar aos professores aprofundar sua compreensão acerca do processo de ensino aprendizagem, desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e refletir criticamente sobre sua prática.

Monteiro e Freitas (2014) destacam que a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos ocorrem pelas interações sociais. Esse princípio orienta a necessidade de um ensino que não apenas adapte materiais e conteúdos, mas favoreça a criação de ambientes de aprendizagem interativos e dinâmicos, nos quais os alunos possam participar ativamente.

No caso das crianças com DI, essa mediação pedagógica se torna ainda mais essencial. Vigotski (2007) argumenta que, apesar das dificuldades enfrentadas, a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças podem ser potencializados, quando recebem suporte adequado do meio social. Isso reforça a importância de uma formação docente que capacite os professores a utilizarem metodologias inclusivas e a adaptarem suas práticas conforme as necessidades específicas dos alunos. Como ressaltam Firbida, Facci e Barroco (2021) a apropriação da cultura e das interações sociais é um fator essencial para o desenvolvimento infantil, e a mediação pedagógica adequada pode minimizar dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No contexto da alfabetização inclusiva, esse referencial teórico permite que os professores compreendam que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é linear, mas envolve múltiplas interações, estímulos e mediações. Um ensino verdadeiramente inclusivo deve se pautar nas potencialidades de cada aluno, promovendo sua autonomia e participação ativa na escola.

Assim, a formação continuada não deve ser vista apenas como uma atualização de conhecimentos, mas como um espaço de reflexão

e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Quando fundamentada na teoria Histórico-cultural, ela possibilita que os professores desenvolvam uma prática crítica e transformadora, tornando a escola um ambiente verdadeiramente inclusivo e que contribua para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A formação continuada tem sido um recurso utilizado para a qualificação dos professores da rede municipal de Umuarama, especialmente no que se refere à alfabetização de crianças com DI. A Secretaria Municipal de Educação oferece programas de formação na área da Educação Especial, buscando alinhar-se com as diretrizes da inclusão (Umuarama, 2023). No entanto, as professoras entrevistadas relataram que essas capacitações, embora importantes, não são suficientemente aprofundadas e, muitas vezes, ocorrem fora do horário de trabalho, dificultando a participação de todos os docentes.

Além disso, as formações foram descritas como palestras e encontros informativos, com pouca abordagem prática e pouco espaço para aprofundamento metodológico. Essa limitação restringe a eficácia da formação continuada, uma vez que os professores precisam de suporte concreto para adaptar suas práticas pedagógicas ao contexto da alfabetização inclusiva.

No que se refere ao impacto da formação em suas práticas, as professoras destacaram percepções distintas. A Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 participaram de uma capacitação voltada especificamente para o ensino de alunos com DI, realizada em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esse curso contou com encontros presenciais e online, além da aplicação de um questionário às famílias dos alunos para compreender melhor as suas necessidades educacionais. A Professora 1 relatou que, após a formação, passou a planejar atividades mais diversificadas, utilizando diferentes recursos para estimular a alfabetização dos alunos com DI. Já a Professora 3 afirmou que, embora a formação tenha contribuído para ampliar seus conhecimentos, ainda sente dificuldades em aplicar algumas

estratégias na prática diária, reforçando a necessidade de uma formação mais contínua e contextualizada.

Por outro lado, a Professora 5, que ingressou recentemente na rede municipal, não teve acesso às formações anteriores, o que evidencia um desafio para professores iniciantes no sistema educacional. A falta de uma política estruturada de capacitação para novos docentes pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas alinhadas à Educação Inclusiva.

A pesquisa também identificou estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras para a alfabetização de alunos com DI. Um dos recursos mais citados foi o uso de materiais concretos, como alfabeto móvel e jogos pedagógicos, que auxiliam no reconhecimento das letras e no desenvolvimento da consciência fonológica.

Exemplos de estratégias mencionadas pelas professoras: Professora 3: *“Sempre utilizo materiais concretos, como jogos, desenhos e músicas, pois ajudam no processo de aprendizagem.”* Professora 6: *“Trabalho com alfabeto móvel, atividades adaptadas de alfabetização, jogos pedagógicos e um caderno de leitura específico para alunos com DI.”*

Os jogos pedagógicos utilizados pelas professoras incluem domínios de figuras, quebra-cabeças com letras e materiais de madeira que auxiliam na formação de palavras. No entanto, ressaltamos que, para que esses recursos sejam eficazes, é fundamental ter clareza sobre os objetivos da atividade. Apenas disponibilizar jogos sem um planejamento estruturado não garante a aprendizagem, sendo necessário alinhar esses recursos com as necessidades individuais dos alunos.

Além dos jogos, a Professora 6 relatou que utiliza atividades de divisão silábica, um recurso comum no processo de alfabetização, mas que exige adaptações para atender às especificidades dos alunos com DI. Segundo ela, as atividades precisam ser dinâmicas, visuais e envolventes, garantindo que o aluno participe ativamente do processo.

Outro aspecto destacado foi a necessidade de refletir sobre o impacto das atividades propostas. Ao desenvolver exercícios, como o

traçado de vogais, é essencial questionar se essa prática realmente contribui para a alfabetização do aluno com DI ou se apenas reforça um modelo tradicional que pode não atender às suas necessidades. Esse ponto levanta uma reflexão importante: a escola está promovendo inclusão ou reforçando um processo de segregação pedagógica?

A THC fundamenta a compreensão de que a aprendizagem não é um processo isolado, mas sim construído socialmente, por meio da interação e da mediação pedagógica. Professores formados dentro dessa perspectiva são incentivados a criar ambientes de aprendizagem interativos, nos quais os alunos possam participar ativamente da construção do conhecimento.

No ensino de alunos com DI, essa abordagem se torna essencial, pois permite que os professores compreendam que as dificuldades de aprendizagem não são fixas, mas podem ser superadas com o suporte adequado e a mediação de um professor capacitado (Vigotski, 2007). Para que isso ocorra, a formação continuada precisa garantir o desenvolvimento de habilidades práticas, permitindo que os professores adaptem suas estratégias de ensino e avaliem continuamente suas práticas pedagógicas.

Os dados coletados reforçam que, apesar de a formação continuada ser essencial para garantir uma Educação Inclusiva, sua eficácia depende de fatores como carga horária adequada, metodologias práticas e acessibilidade. O investimento na capacitação docente deve ser contínuo, considerando tanto a necessidade de atualização dos professores mais experientes quanto o suporte aos docentes iniciantes.

As experiências compartilhadas pelas professoras demonstram que, para que a formação seja realmente eficaz, é necessário que ela esteja diretamente conectada à realidade da sala de aula, fornecendo ferramentas práticas e metodologias adaptadas à alfabetização de alunos com DI. A aplicação da THC na formação docente contribui para a construção de um ensino mais humanizado e consciente da

diversidade, assegurando que a escola seja um espaço inclusivo e promotor do desenvolvimento de todos os alunos.

Considerações finais

A análise dos dados confirma que a formação continuada tem impacto direto nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino de Umuarama, mas ainda apresenta desafios significativos. Embora existam programas de capacitação voltados para a Educação Especial, eles nem sempre são suficientemente aprofundados, limitando sua eficácia na alfabetização de alunos com DI.

Além disso, a pesquisa revelou que os professores que participaram de formações mais especializadas conseguiram aprimorar suas estratégias pedagógicas, mas ainda sentem a necessidade de um suporte mais contínuo e estruturado. A falta de acesso à formação para novos professores é outro problema que precisa ser resolvido, garantindo que todos os docentes tenham oportunidades de qualificação adequadas.

As estratégias pedagógicas mais utilizadas incluem materiais concretos, jogos pedagógicos e atividades adaptadas, mas destaca-se que o sucesso dessas metodologias depende de um planejamento adequado e alinhado aos objetivos de aprendizagem. A reflexão sobre a eficácia dessas estratégias é essencial para garantir que a inclusão ocorra de forma significativa e não apenas formalmente.

Por fim, a THC reforça a importância de uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo a mediação pedagógica como ferramenta central para a aprendizagem de alunos com DI. Para que a alfabetização inclusiva seja eficaz, é fundamental que a formação docente seja mais acessível, prática e conectada às necessidades reais da sala de aula.

Referências

AAIDD (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira**, v. 2, n. 10, 2014, p. 49-57. ISSN 2175-1846.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S. O; FONSECA, K. A; REIS, M. G. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 113-136.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, abr./jun. 2014, p. 257-273. DOI 10.1590/0104-4060.32950.

DANTAS, L. M. **“É possível mudar?”: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. Fortaleza, 2019. Tese (Doutorado em Educação). UFC, 2019.

DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M.; DA SILVA, L. C. **Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições**. Uberlândia, 2013, Vol. 4.

FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_2383e0652ab44e98bf1167a9f780a3fc.pdf.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101–119, jan. 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010. DOI: 10.5902/1984686X2095. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 6 mar. 2025.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cadastro Central de Empresas 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/umuarama/panorama>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LINHARES, R.; FACCI, M. G. D. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29-46. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_2383e0652ab44e98bf1167a9f780a3fc.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 10 jun. 2023.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. DE. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 95–107, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yzJWMJm88rYvqVVT58GPpHL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2024.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571–586, out. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>>. Acesso em: 20 maio 2024.

UMUARAMA. Prefeitura Municipal de Umuarama. **Notícias**. 2023. Disponível em: <https://www.umuarama.pr.gov.br/noticias/filtrar>. Acesso em: 21 maio 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE; revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Paraná: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología y pedagogía**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Biografia dos autores

Samanta Jander Chimene Brill

Mestre pelo Programa de Mestrado profissional em PROFEI – Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Paranaense (2011). Graduação em Pedagogia pela Universidade Paranaense (2023). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Umuarama.

E-mail: samantabrill@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2442686613069038>

Andreia Nakamura Bondezan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2006) e Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/Unespar).

E-mail: andreia.bondezan@unespar.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9661846112727279>

CAPÍTULO 9

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ANÁLISE PELA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO MATO GROSSO

Eliana Barbosa Da Silva Barreto

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

Introdução

Este artigo resulta da dissertação de mestrado do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) com financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por meio de bolsa de estudos.

A escolha do tema de pesquisa justifica-se pelo fato de uma das pesquisadoras lecionar há quatorze anos na educação básica sendo que, mais da metade, a atuação se deu nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs, ambiente no qual foram vivenciadas experiências pedagógicas com estudantes com TEA e, com isso, houve a percepção da necessidade de práticas de colaboração entre os (as) docentes envolvidos com os estudantes atípicos.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas para estudantes com TEA, deste modo, o objetivo apresentou-se como: investigar de que forma acontece a oferta do ensino aos

estudantes com TEA no ambiente escolar, relacionada às metodologias utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE.

A proposta apresenta alguns questionamentos pertinentes quando nos referimos aos estudantes com TEA no ambiente escolar, tais como: Existe o incentivo ao protagonismo do estudante com TEA no contexto escolar? Existem parcerias em forma de diálogo, constantes entre os docentes os quais atendem os estudantes públicos envolvidos na pesquisa? O ensino colaborativo apresenta ações pedagógicas que garantem o acesso, permanência e participação do estudante atípico no processo de aprendizagem de forma inclusiva?

A formação inicial e continuada são bases para as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, as ações educativas são fundamentadas, principalmente, nos estudos, pesquisas e nas reflexões no cotidiano da formação em serviço. A formação é o caminho para discussões sobre a diversidade existente no âmbito escolar e reflexões acerca das melhores práticas a serem desenvolvidas e implantadas no cotidiano educativo, visto que, dentre as diversas dimensões que os professores (as) perpassam no dia a dia escolar, a consciência de que a valorização da diferença e de desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino reflexivas são fundamentais para a construção de uma escola com pilares inclusivos e equitativos. Desse modo, Thousand e Villa (1989 apud Vilaronga e Mendes, 2014), indicam duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa.

Neste sentido, a presente pesquisa aponta levantamentos bibliográficos quanto ao contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva, as metodologias utilizadas na contemporaneidade e, principalmente, o ensino aprendizagem dos (as) estudantes com necessidades específicas do TEA, de natureza básica com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios com instrumentos de pesquisa utilizados, observações, entrevistas, registros em caderno de campo e registros fotográficos. Também foram realizadas análises quanto à existência

de trabalho colaborativo entre os (as) docentes das Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs e salas regulares de ensino.

Para tanto, foram utilizados aportes teóricos como: Silva (2010), Rose e Meyer, (2002), Furasté (2008), Deslandes (2007), Zerbato (2018), Santiago (2017), Carmo (2019), Mendes e Silva (2014), Belisário (2010), entre outros.

Os resultados foram sinalizando que práticas pedagógicas para crianças com TEA devem ser individualizadas com uso de metodologias de ensino contemporâneas como complemento de gamificações, explorados e planejados a partir das condições dos estudantes atípicos, de preferência com um trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos com os estudantes PAEDE (Público-alvo da Educação Especial).

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA: conceituação necessária à luz das políticas vigentes

De acordo com Belisário (2010), o termo autismo foi percebido pela primeira vez, em 1908, por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, para discorrer sobre um grupo de sintomas que se relaciona à esquizofrenia, a priori, o estudo verificava o transtorno como doença mental. Porém, Belisário (2010, p. 09) destaca que

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Em 1943, o médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América – Leo Kanner – observou onze crianças que passaram por sua consulta e escreveu o artigo: “Os transtornos autistas do contato afetivo” (Belisário, 2010, p. 09).

Para a Organização Mundial da Saúde⁹ (OMS), em sua 11^a revisão da Classificação Internacional de Doenças – CID-11 (2022), o autismo

9. OMS – sobre o CID – 11. <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e> acessado em 22 maio de 2024.

passa a ser denominado por Transtorno do Espectro Autista – TEA com agrupamentos dos transtornos como a síndrome de Asperger, transtorno infantil e autismo atípico. Anteriormente, era denominado dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD.

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM, em seu texto revisado 5ª edição (DSM-5 – TR 2023), orienta quanto as especificidades, diagnósticos e outras informações confiáveis sobre os transtornos. Na contemporaneidade, de acordo com o DSM-5 TR (2023, p. 42), o TEA é definido como “Transtorno do Espectro Autista (56) – F84”.

Deste modo, o DSM-5 – TR (2023, p. 152) destaca que o Transtorno do Espectro Autista – TEA é apresentado normalmente:

com o atraso do desenvolvimento da linguagem. Porém, o transtorno do espectro autista é muitas vezes acompanhado por comportamentos que não estão presentes no transtorno da linguagem, como falta de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas), padrões incomuns de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome), aderência rígida às rotinas e comportamentos repetitivos (p. ex., balançar-se, ecolalia).

O DSM-5 – TR enfatiza que o autismo pode apresentar prejuízos em três dimensões como: a interação social, a comunicação e com repertório de comportamento restritivo, repetitivo, com atividades e interesses a depender do nível de desenvolvimento e da idade da criança com autismo.

Fraga (2010, p. 21) em consonância com o DSM-5 TR destaca que o autismo é definido como: “uma desordem neurológica manifestada por uma tríade de sintomas: déficit de interação social, dificuldade de linguagem e comportamento repetitivo”. Com relação aos sintomas, podem ser diferentes e em níveis de suporte distintos.

Neste sentido o DSM-5 – TR (2023, p. 163-164), apresenta os níveis de gravidade para TEA que se embasam no nível de suporte que é demandado. Os níveis de suporte que determinam a gravidade são 3: Nível 3 – exigindo apoio muito substancial, Nível 2 – exigido apoio substancial e Nível 1 – exigindo apoio.

Ao que diz respeito ao atendimento de crianças TEA no ensino regular, ele é historicamente muito recente. O atendimento na educação para pessoas público-alvo da educação especial, foi organizado por muitas décadas, como atendimento substitutivo ao ensino regular, onde esses indivíduos, separadamente, estavam em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. A educação pela perspectiva inclusiva tem como objetivo quebrar essa segregação por entender que o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes atípicos promoverão respostas às necessidades educacionais e proporcionará a inserção na sociedade, garantindo

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC/SEESP, 2008.p.10)

Educação Inclusiva é uma ação que leva em consideração aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos, que caminha em defesa do direito de todos os estudantes de estarem próximos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação eliminando as barreiras para que isso aconteça, e essas ações devem ser principiadas no ambiente escolar.

Sobre o sistema de ensino, a Resolução CNE/CEB de 2001 apresenta em seu Art.2 que

Art.2- Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Todo o sistema de ensino brasileiro teve que se adequar para receber e atender os alunos, público-alvo da Educação Especial e, por consequência, trabalhar os aspectos inclusivos para estudantes atípicos e típicos que estão nas escolas regulares. Essa é a principal diferença entre inclusão e integração. A inclusão pressupõe que todos se adaptem e se adequem, adequando-se ao que pressupõe a Lei nº 10.172/2001 “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A Educação Especial se destina a alunos com deficiência física, deficiência intelectual, alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, altas habilidades/superdotação e TEA.

Considerando a necessidade de atendimento específico a cada caso, a Lei 12.764 Berenice Piana de 2012, abarca questões pertinentes sobre Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no território brasileiro com destaque a diversos serviços necessários ao indivíduo com TEA. É destacado em nossos documentos oficiais a criação da carteira de identificação da pessoa com TEA:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

Atualmente, existe a Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023 que altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Esse cordão se apresenta como uma ferramenta a mais na inclusão dos autistas em todo o território nacional e internacional.

Nesta conjuntura, considerando que a diversidade é o sinônimo do público escolar, entendemos que o cenário educacional se apresenta como um desafio para os educadores, pois, precisa proporcionar ao estudante um protagonismo do seu saber dentre tantas dimensões interligadas e indissociáveis como os contextos culturais, econômicos, políticos, religiosos entre outros, além do fator psicológico e biológico de cada estudante

Rose e Meyer (2002) afirmam que maiores serão as possibilidades em aprender, se dispor de materiais diversos e concretos. Assim é evidente a necessidade de um trabalho condizente com a realidade de crianças autistas, com professores capacitados e comprometidos, munidos da compreensão de que é fundamental lançar mão de múltiplas ofertas de metodologias de ensino para o pleno desenvolvimento dos estudantes tanto no ensino regular quanto no AEE, com uso de tecnologias assistivas, se necessário, para favorecer o desenvolvimento e fomentar situações novas para o aprender com escopo de desenvolvimento e aprendizado, favorecendo, com isso, a eliminação de barreiras para os estudantes com TEA.

Metodologia e campo da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza básica com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios. Segundo Gil, (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem como objetivo

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas

pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A pesquisa aconteceu na cidade de Juara-MT. De acordo com o IBGE, o município de Juara possui, atualmente, 22.632.713 km² com 35.275 pessoas, aproximadamente, 655 km da capital Cuiabá. Atualmente, o município de Juara possui 38 escolas, entre elas quatro privadas, dezesseis rurais e dezoito urbanas conforme levantamento do QEdu¹⁰.

O presente estudo foi realizado em duas escolas estaduais urbanas de Juara, com público-alvo dois estudantes com TEA cursando os anos iniciais do ensino fundamental I. Um primeiro estudante, denominado como estudante X, é do sexo masculino e com onze anos de idade. Ele foi diagnosticado com TEA no nível de suporte 01 de gravidade conforme DSM 5-TR (2023). Apresentava, no momento da pesquisa, o nível de aprendizagem hipotético alfabético, conforme a definição baseada em Ferreiro e Teberosky (1999).

A outra estudante denominada de estudante Y, é do sexo feminino, com onze anos de idade e seu nível de gravidade do TEA é nível de suporte 02 de acordo com DSM5-TR (2023). Apresentava, no momento da pesquisa, o nível Hipótese silábica sem valor sonoro, de acordo com a definição de Ferreiro e Teberosky (1999).

Ambos os estudantes selecionados possuem TEA e estão cursando os anos iniciais do ensino Fundamental I. Deste modo, os participantes possuem o mesmo perfil e essa realidade foi possível a partir de uma reflexão inicial sobre o objeto da pesquisa para, posteriormente, a seleção dos participantes que obedeceram aos seguintes critérios:

10. O QEdu, um projeto inédito idealizado pela Meritt – na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira – e pela Fundação Lemann em 2012, para acesso aos dados educacionais. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ser estudante com TEA cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental; ser professor (a) de estudante autista dos anos iniciais, com formação em Licenciatura em Pedagogia que atenda em sala regular do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino; ser docente especialista que atenda os critérios de formação necessários para lecionar no AEE e atenda aos estudantes pesquisados; ser gestor diretor/ coordenador (a) das escolas selecionadas, e por fim, os responsáveis do estuante e da estudante com TEA.

Deste modo, foram utilizadas técnicas de coletas de dados a observação, a entrevista semiestruturada com os instrumentos de pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, caderno de campo, bloco de notas do celular, roteiro elaborado para entrevista e questionários, gravador de celular para o registro das entrevistas, plataforma *Google forms*, aplicativo *WhatsApp* para a comunicação e diálogos necessários entre os envolvidos na pesquisa. Todas essas ferramentas foram utilizadas para coletar informações e percepções dos familiares dessas duas crianças e professores da sala de aula regular e do AEE. Essas informações serviram de base para organizar atividades e desenvolvê-las com as crianças de forma que fosse significativa e coerente.

Durante o percurso investigativo, tivemos os seguintes seguimentos sociais: 02 homens, 10 mulheres e 02 adolescentes, com um total de 14 participantes, constituindo os seguintes grupos sociais:

Quadro 1 – Número de participantes da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA		
Grupo familiar	(02) Estudantes autistas - menino/menina. (02) Responsáveis pelos estudantes.	04
Grupo Educativo	(02) Docentes do ensino regular; (02) Docentes AEE; (03) Coordenadoras; (01) Coordenador; (01) Diretora; (01) Diretor.	10
Total		14

Fonte: quadro de dados produzido pela pesquisadora – Silva (2022).

Para melhor identificar os participantes, resguardando os direitos de sigilo, utilizamos siglas para nomeá-los e com a tabela que identificará cada seguimento com um código conforme quadro 2.

Quadro 2 – Siglas para denominações sigilosas dos participantes

SIGLAS PARA DENOMINAÇÕES SIGILOSAS DOS PARTICIPANTES			
Sigla	Função	Escola	Sobrenome
P.1. E. 1	Professor da sala regular	Escola 1	MACHADO
P.2. E. 1	Professor da SRM	Escola 1	SILVA
C.1. E. 1	Coordenador	Escola 1	LOPES ¹
C.2. E.1	Coordenadora	Escola 1	SANTOS
D.1. E. 1	Diretor	Escola 1	CASTÃO
F.1. E. 1	Família	Escola 1	SOARES
E. Y. E. 1	Estudante	Escola 1	ESTUDANTE Y
P.1. E. 2	Professor da sala regular	Escola 2	LACERDA
P.2. E. 2	Professor da SRM	Escola 2	LOPES ²
C.1. E. 2	Coordenador	Escola 2	SILVA ²

SIGLAS PARA DENOMINAÇÕES SIGILOSAS DOS PARTICIPANTES			
Sigla	Função	Escola	Sobrenome
C.2. E. 2	Coordenador	Escola 2	MOREIRA
D.1. E. 2	Diretor	Escola 2	CRUZ
F.1. E. 2	Família	Escola 2	ASSUNÇÃO
E.X.E.2	Estudante	Escola 2	ESTUDANTE X
Pesq. 01	Mestranda	–	SILVA 2022

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora (2022).

Sobre o perfil de formação dos (as) professores (as), temos os dados a seguir conforme afirmações relatadas nas falas transcritas da entrevista com os (as) docentes que atendem os estudantes pesquisados, deste modo, segue o quadro 3.

Quadro 3 – Formações dos (as) docentes participantes

FORMAÇÃO DOS (AS) DOCENTES PARTICIPANTES		
Professores (as)	Formação	Tempo de serviço na educação básica
P.1. E. 1	Pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva	03 anos de experiência
P.2. E. 1	pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva	09 anos de experiência
P.1. E. 2	Pós-graduação em gestão escolar	05 meses
P.2. E. 2	Pós-graduação em Educação Especial e Libras	08 meses

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora – Silva (2022).

No processo de análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdos, conforme ressalta Minayo (2007), a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Tais procedimentos levam

a relacionar estruturas significantes e significados dos enunciados e articulá-los aos enunciados dos textos com as condições que determinam suas particularidades como as dimensões culturais, situação psicossocial e processos de produção de mensagem. Todo o processo de investigação foi autorizado, antecipadamente, pelo comitê de ética CEP/UNEMAT de acordo com os preceitos da ética em pesquisa.

Práticas docentes com alunos TEA: Resultados das análises dos dados coletados

Na pesquisa, como mencionado, entrevistamos os familiares para verificar a compreensão que eles têm sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas para seus filhos TEA. Na entrevista com os familiares, entre as questões mais pertinentes, houve indagações sobre o diagnóstico inicial e, nas duas falas, fica evidenciado que os (as) docentes no ambiente escolar identificaram características que foram confirmadas mais tarde nos laudos.

Quadro 4 – Diálogo com as famílias

Identificação	Percepção sobre o atendimento do (a) estudante com TEA – nos ambientes escolares	Percepção sobre a escola
F.1. E. 1	Acho bom, ela vem todos os dias, está sendo ensinada, espero que ela aprenda, para ir ao mercado, sair e viver normal como todo mundo.	Ela gosta da escola, então acho boa.
F.1. E. 2	Ele gosta da escola, gosta da sala de recursos também, aqui ele tem amigos e faz tudo que os outros fazem. Espero que ele aprenda muito.	Nós achamos a escola boa, ele não quer faltar nenhum dia. Já na escola anterior ele não queria ir.

Fonte: Quadro sobre diálogo das famílias produzido pela pesquisadora Silva (2022).

Sobre a percepção que tinham sobre o atendimento atual no ensino público Estadual de Juara, na sala regular e na SRM e se observaram

práticas de inclusão efetivas nas ações educativas atualmente, as duas famílias enfatizaram que o (a) estudante se sentem pertencentes ao espaço escolar, dessa forma, percebemos que as famílias gostam dos atendimentos realizados pelas escolas para com seus filhos.

O quadro 5 demonstra as concepções de trabalho colaborativo que os (as) docentes pesquisados (as) apontaram e as práticas inclusivas apresentadas nos relatos, também possui registros e pontuações da pesquisadora Silva (2022) baseada nas entrevistas e observações dentro de salas de aulas e nas horas atividades.

Quadro 5 – Trabalho colaborativo

TRABALHO COLABORATIVO		
Identificação	Concepção	Prática inclusiva
P.1. E. 1	Em observação e durante as entrevistas, percebemos em algumas falas que a docente dos anos iniciais do E.F, compreende o conceito de trabalho colaborativo, mesmo que não possua muitas leituras sobre.	A docente relata “existe articulação pedagógica com a professora da SRM, desenvolvemos estratégias para a superação dos desafios da estudante em conjunto”.
P.2. E. 1	Em observação e durante as entrevistas, também percebemos em algumas falas e práticas educativas que a docente da SRM, compreende o conceito de trabalho colaborativo e já estudou sobre em um pequeno espaço de tempo.	A docente destaca em sua narrativa “existe articulação pedagógica sim, conversamos sobre o desenvolvimento da mesma, o que evoluiu, o que ainda precisa ser alcançado e sobre sua saúde emocional”.
P.1. E. 2	No período da pesquisa, percebemos que o docente não compreende o conceito de trabalho colaborativo.	Durante a entrevista foi indagado se existe articulação pedagógica entre ele e a docente da SRM, na oportunidade o docente relatou que “há sala de recursos com outro professor”. Ficou evidente que não existe diálogo entre os docentes envolvidos com o estudante X.

TRABALHO COLABORATIVO		
Identificação	Concepção	Prática inclusiva
P.2. E. 2	Em observação e durante as entrevistas foi constatado que a docente da SRM, não compreende o conceito trabalho colaborativo.	O momento do questionamento sobre se existe articulação pedagógica entre ela e o docente dos anos iniciais, a docente relatou: ainda não.

Fonte: Quadro sobre trabalho colaborativo produzido pela pesquisadora Silva (2022).

Com relação ao estudante X, foi observado que é superficial e quase inexistente a prática relacionada ao ensino colaborativo entre os docentes envolvidos com o estudante, assim sendo, cada docente elabora e oferta atividades em seu espaço sem a prática de dialética e reflexão no coletivo, conforme falas dos próprios docentes P.1.E. 2 Lacerda (2023) e P.2.E.2 Lopes² (2023), citadas anteriormente.

O estudante X da pesquisa apresentou bom desenvolvimento e acompanhou os pares. Porém, na sala regular, não lhe foi ofertado um PEI (Plano Educacional Individualizado) que contemplasse o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que é nítido que o estudante X frustra-se por não produzir mais pedagogicamente, análise pautada nas observações em sala de aula.

Com relação à falta de articulação pedagógica observada entre os dois docentes P.1.E. 2 Lacerda (2023) e P.2.E.2 Lopes² (2023) envolvidos com o estudante X, podemos ressaltar que, apesar dos dois terem pós-graduação, ambos são recentes na Educação, com experiência na docência há pouco mais de cinco meses um e, oito meses, a outra. Acreditamos que a falta de experiência também reflete nas práticas de ensino.

Sobre o docente da sala regular P.1.E.2 Lacerda (2023), ele pontuou que identificou “os momentos de desregulação do estudante e que a turma já entendeu as crises dele, e relatou sobre os desafios de socialização que foram superados com os meses de convívio com a turma”, transcrição da fala do docente durante a observação.

Referente ao AEE, o estudante X é atendido duas vezes na semana, com jogos concretos e atividades de acordo com o modo do estudante. Foi observado que existe estímulo para pintura, atividade que o estudante apresenta interesse. Atividades impressas de cálculos, produções textuais, enigmas matemáticos, mas, a maioria impresso da internet, sem elaboração de jogos.

A docente P.2.E.2 Lopes² (2023) realizou a prática de registro do desenvolvimento do estudante em um caderno de campo em todas as aulas que o atendeu. Porém, os registros são para análise própria sem partilha de conhecimento com o docente da sala regular, pois houve a afirmação que não existe diálogo sobre os objetivos pedagógicos entre eles.

Figura 1 – Estudante X na SEM.



Fonte: arquivo da pesquisadora Silva (2022). Fonte: arquivo da pesquisadora Silva (2022).

No caso da estudante Y, pesquisada na escola 1, existe uma articulação pedagógica, momentos de diálogo entre as docentes periodicamente, além das conversas nas horas atividades, existe o conselho de classe e, bimestralmente, uma reunião para análise do desenvolvimento da estudante da SRM conforme observação, Silva (2022).

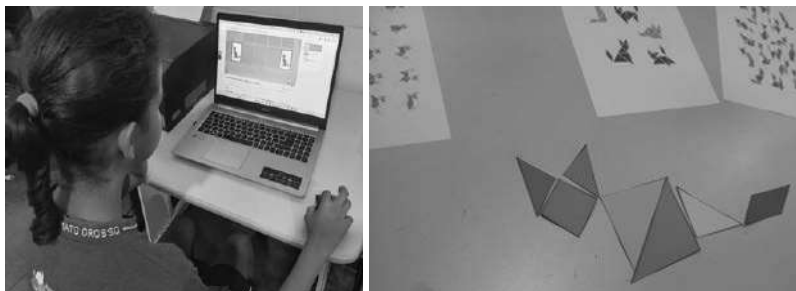
Em sala de aula regular, são apresentadas atividades com flexibilização de currículo, visto que a estudante Y não acompanha os pares no conteúdo apresentado pelos cadernos do SEE (Sistema de Ensino

Estruturado/SEDUC-MT). Dessa forma, foi observado que existe um PEI que está de acordo com o modo e o tempo dela, conforme o nível de aprendizado identificado nas avaliações diagnósticas do início do ano letivo e reflexões entre as docentes envolvidas P.1.E.1 Machado (2023) e P.2.E.1 Silva (2023).

No AEE, foi oportunizado para a estudante Y jogos concretos, digitais e materiais manipuláveis em consonância com as disciplinas da SRM. Conforme relatos da docente da SRM, foi constatado que ela apresentou segurança sobre o assunto relacionado ao AEE, haja vista que possui nove anos de experiência só na educação especial.

Durante as observações da professora P.2.E.1 (Silva, 2023) foi constatado que existia a prática de elaboração de jogos concretos e jogos digitais para desenvolver as habilidades identificadas como defasadas na estudante Y. O interesse por jogos digitais foi visivelmente notado na estudante Y, deste modo a professora P.2.E.1 (Silva 2023) elaborou vários jogos digitais no *Word Wall* de acordo com as habilidades selecionadas no Plano do AEE da estudante Y. Conforme segue a figura 2, apresentando a estudante Y jogando um jogo da memória para desenvolver memória seletiva e concentração. Vale ressaltar que a docente elaborava os jogos digitais contextualizados aos jogos concreto e as atividades escritas.

Figura 2 – Estudante Y na SRM (jogo de memória);
estudante Y na SRM com jogo do *Tangran*.



Fonte: arquivo da pesquisadora Silva (2022). Fonte: arquivo da pesquisadora Silva (2022).

Foi percebido que a estudante Y apresenta desafios, mas as metodologias oportunizadas à estudante favoreceram o aprendizado parcialmente, pois, está de acordo com o nível de aprendizagem dela. Porém, a docente da SRM, P.2.E.1 Silva (2023) afirmou que a “escola reencaminhou ao neuropediatra e sugeriu o acompanhamento periódico para a estudante Y”, todavia a família não tem condições de arcar com custos no particular, e o município não atende a essa demanda de acordo com o que seria o ideal para a estudante Y.

Uma análise sobre a formação continuada aos professores, percebemos que é precária e insuficiente para que esses professores se sintam preparados. Sobre a formação continuada em serviço nas redes de ensino no estado de Mato Grosso, as formações continuadas referentes às salas regulares de ensino focam no Sistema de Ensino Estruturado – SEE e nas tecnologias digitais oportunizadas pela Seduc/MT, como um padrão único de conteúdo para todos, desconsiderando dessa forma, as particularidades dos estudantes conforme cadernos pedagógicos do SEE disponibilizados para todos os estudantes durante o ano letivo da pesquisa de 2023, sem nenhum material diferenciado para estudante público-alvo da Educação Especial – PAEDE.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas para estudantes com TEA, deste modo, o objetivo apresentou-se como: investigar de que forma acontece a oferta do ensino aos estudantes com TEA no ambiente escolar, relacionada às metodologias utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE, objetivou-se também se há trabalho colaborativo entre os(as) docentes do AEE e os das classes regulares de ensino que atendem os educandos da pesquisa; verificar se existem atividades específicas de acordo com o modo e o tempo dos estudantes pesquisados.

Com o presente estudo, foi possível visualizar a relevância de um ambiente propício para o desenvolvimento dos estudantes e, principalmente, dos estudantes com TEA. O estímulo à aprendizagem perpassa pela oferta adequada de infraestrutura e direitos legais, vai além com metodologias que engajam os estudantes e potencializam o desenvolvimento de habilidades e competências, os quais são os pilares fundamentais para o fazer pedagógico entrelaçado à inclusão e à valorização da diversidade.

Ao analisarmos os conhecimentos específicos sobre a educação especial e inclusiva dos docentes envolvidos nas entrevistas e formações iniciais e continuadas, concluímos que foram formações pontuais como, por exemplo, o dia do autismo com um projeto que envolveu a escola toda em uma semana durante o ano de 2023. Apenas as docentes da SRMs realizaram cursos específicos durante o ano todo, de forma síncrona e assíncrona ofertados pela SEDUC – MT por meio do CASIES (Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial).

Durante as observações em salas de aulas, foi percebido que se usou muito pouco as ferramentas digitais no contexto do ensino em sala de aula, uma vez que somente uma das docentes da SRMs, utilizou tecnologias digitais, constantemente, no planejamento e, vale ressaltar que, a estudante Y, que foi submetida às metodologias digitais, demonstrou mais engajamento nas práticas educativas.

Em relação à reflexão sobre os beneficiários da pesquisa tanto para os pais e/ou responsáveis e para a gestão escolar das escolas pesquisadas, ficou evidente que o estudo apresentou discussões acerca de metodologias planejadas e elaboradas para estudantes com TEA, provocando, assim, a dialética da inclusão no processo de ensino aprendizagem, e deste modo, apresentando benefícios tanto para as famílias quanto para a gestão escolar envolvida, e para os docentes dos estudantes com TEA.

A pesquisa é uma amostra da realidade das escolas públicas do Mato Grosso, e evidencia que podemos evoluir pensando em qualidade do ensino que perpassa pelo preparo docente e valorização dos profissionais atuantes na educação especial.

Referências

ABNT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS). **ABNT NBR 6023: 2018**. Guia para elaboração de referências. SP. Mar. / 2019 – versão preliminar.

ALVES, M, M. *et al.* Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Revista: Tecnologias da Informação em Educação**. Indagatio Didactica, v. 5(4). ISSN: 1647-3582, dezembro 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. [recurso eletrônico] Tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BELISÁRIO, F. J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 04 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso: 06 mar 2024.

CARMO, B. C. M. Educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação. Educação Especial. **Revista Educação Especial**, pp 32, e 113/ 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articloe/view/39223/pdf>. Acesso em: 18/12/2024.

CASIES (CENTRO DE APOIO E SUPORTE À INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO). Mato Grosso, 2024. Disponível em: <https://www.casies.com.br/about.html>. Acesso em: 02 fev. 2024.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira deslandes. 25. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

ENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRAGA, I. Autismo Ainda um enigma. **Ciência Hoje**, v. 45, n. 270. Neurologia. Maio de 2010. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/autismo270.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

FURASTÊ, P. A. **Normas Técnica para o Trabalho Científico**: Elaboração e formatação. Explicitação das Normas da ABNT. 14. ed. Porto Alegre: SN 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Teoria, método e criatividade**. 25. ed. Revista e atualizada. Petrópolis. RJ Vozes. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Especial (SEESP)**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MORAN, J. M. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. In: MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SANTIAGO, M.; CRISTINA, S. M. P. M.; CORDEIRO, S. **Inclusão em educação: processos de avaliação em questão**. Dados da Pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) no Estado do Rio de Janeiro (OEERJ). Financiamento Capes e Faperj. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3bwwy6JgWW4Cpb7Nv-Cppvrs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 18 fev. 2022.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 12 fev. 2022.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

Biografia dos autores

Eliana Barbosa da Silva Barreto

Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Mestre em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional UNINTER.

E-mail: eliana.barbosa@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4187605200160996>

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – PR – UEM. Doutora em sociologia pelo Programa de Pós de São Carlos com período de sanduíche na University of Malta. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – PR – UEM. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.

E-mail: arielecrubelati@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6900284589755824>

CAPÍTULO 10

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA, COMPARTILHADAS
POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL***Simone dos Santos e Silva**Evanilson Landim***Introdução**

O presente texto apresenta o recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, realizada pela primeira autora e orientada pelo segundo autor. O recorte aqui analisado buscou responder à questão: *o que dizem os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito da inclusão de estudantes com TEA?*

Para responder à questão, definiu-se como objetivo principal analisar a percepção de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de estudantes com TEA. A pesquisa ocorreu em três escolas da Rede Municipal de Olinda, que possuem estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas. Neste

recorte, apresentam-se e analisam-se apenas as dificuldades e as categorias definidas na pesquisa com base nos dados coletados pelos docentes participantes.

O interesse pelo tema surgiu da experiência da primeira autora como professora na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) de uma escola estadual, na qual se observaram discrepâncias significativas no desenvolvimento de estudantes com TEA oriundos da rede municipal. A inquietação central foi compreender se tais diferenças resultavam da condição do estudante ou de práticas pedagógicas excludentes, como abordagens homogêneas que desconsideram necessidades individuais e intervenções afastadas da Educação Inclusiva.

O expressivo aumento da quantidade de matrículas de estudantes com TEA no ensino regular parece evidenciar mais as limitações do que as potencialidades desses estudantes. Segundo dados do IBGE (2023), 1% da população, cerca de 2 milhões de brasileiros, está no espectro, o que reforça a necessidade de as escolas oferecerem respostas educativas capazes de refletir no desenvolvimento desses estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O documento também garante a transversalidade da Educação Especial, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atendimento educacional especializado. Nesse sentido, Costa (2015) destaca que as escolas devem enfatizar, em seus projetos pedagógicos, uma organização que respeite as diferenças de aprendizagem, garantindo a inclusão além da matrícula obrigatória.

A premissa para esta pesquisa considerou a educação como um direito humano, que deve ser ofertada e garantida para todas as pessoas de forma equitativa. O Artigo 206 da Constituição da República de 1988, também elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições no acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

A inclusão escolar de estudantes com TEA

A educação de estudantes com TEA vem sendo motivo de muitos questionamentos sobre sua inclusão nas escolas de ensino regular, mesmo após a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o reconhecimento da sua relevância para a justiça escolar e social (Cunha, 2012; Orru, 2012; Silva, 2012).

O psiquiatra Leo Kanner, nomeou o termo autismo por volta de 1943, do grego ‘*Autos*’, que quer dizer se volta para si mesmo e ‘*ismo*’ como algo que se repete, de forma a descrever o afastamento do mundo exterior. O TEA frequentemente está associado ao *déficit* na interação social, afetando a comunicação e o comportamento, porém deve-se evitar generalizações ou abordagens padronizadas, sobretudo em função da diversidade humana e das variações identificadas no TEA. Usa-se o termo “*espectro*” devido aos diversos subtipos do transtorno.

A abordagem histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) também é relevante no contexto da Educação Inclusiva. Vygotsky (2000) enfatizou a importância de uma educação que não exclua, mas integre todos os estudantes. Sua abordagem holística e integradora do desenvolvimento humano oferece uma base sólida para lidar com os desafios de compreender e educar crianças com TEA em ambientes escolares inclusivos. Portanto, ao aplicar os princípios da abordagem histórico-cultural, proposta inicialmente por Vygotsky (2000), as escolas podem aperfeiçoar a aprendizagem das crianças com TEA, atendendo às suas necessidades fundamentais (González; Contreras; Leyva, 2021).

A inclusão de crianças com TEA exige a integração de seus processos cognitivos e emocionais, com apoio social adequado para favorecer seu desenvolvimento (González; Contreras; Leyva, 2021). No entanto, verificam-se desafios, como atitudes docentes afastadas das expectativas, formação para compreender os diferentes níveis do TEA e disponibilidade de recursos pedagógicos e psicológicos. Além disso,

o diagnóstico e a intervenção precoce são essenciais para um melhor desenvolvimento (Harder; Gracheki; Pieczarka, 2020).

Como forma de ampliar os direitos a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, para efeito desta Lei são consideradas pessoas com TEA aquelas que apresentam síndrome clínica caracterizada por [1] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; [2] ausência de reciprocidade social; [3] dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; [4] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestadas por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; [5] excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados e [6] interesses restritos e fixos.

Desse modo, a pessoa com TEA passa a ser considerada pessoa com deficiência, portanto, público da Educação Especial. Neste sentido, o Art. 2º que aponta como uma das diretrizes o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a pais e responsáveis.

A Teoria das Representações Sociais e a prática docente

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1961), originou-se como uma crítica às representações coletivas formuladas por Émile Durkheim. Enquanto Durkheim atribuía um caráter homogêneo ao pensamento coletivo, Moscovici (2003) destacou a dinamicidade e a heterogeneidade das representações sociais, as quais emergem da interação entre indivíduos e grupos. As representações sociais se consistem mediante elaborações simbólicas que possibilitam a conversão do desconhecido em algo familiar.

A partir da década de 1980, a TRS expandiu-se para diversas áreas do conhecimento, incluindo as Ciências Sociais e a Educação, com contribuições de pesquisadores como Jodelet (2001), Abric (2000) e Gilly (2002). No âmbito da abordagem estrutural, Abric (2000) introduziu os conceitos de núcleo central e sistema periférico, essenciais para a organização cognitiva das representações. Jodelet (2001), por sua vez, enfatizou a dimensão sociocultural das representações sociais. Mais recentemente, a abordagem societal tem investigado a influência dos contextos históricos e culturais na constituição dessas representações (Sousa; Souza, 2021).

A TRS cumpre quatro funções principais: *saber, identidade, orientação e justificação* (Moscovici, 2003). A função *saber* permite a compreensão da realidade, à medida que a função identitária reúne as características do grupo. A função de orientação direciona comportamentos e ações, enquanto a função justificadora legitima e racionaliza práticas sociais. No contexto educacional, essas funções permitem analisar as percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA, por exemplo, subsidiando a identificação de necessidades formativas e promovendo a reflexão sobre a escola e as suas práticas (Amaral; Silva, 2013).

Neste estudo, adota-se a abordagem estrutural da TRS para investigar as representações sociais sobre estudantes com TEA, utilizando o termo indutor “*estudante com autismo na escola*” na coleta de dados. Esse enfoque permitiu compreender como os valores e as práticas dos docentes refletem-se em suas ações pedagógicas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, descritivo interpretativo. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Participaram da pesquisa 35 professores que atuavam nas três escolas com maior incidência de matrícula de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda, Pernambuco. Os docentes responderam, no primeiro momento, a um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com o termo indutor “*estudante com autismo na escola*”. Desse grupo, seis docentes foram selecionados para participar de um segundo momento: entrevistas semiestruturadas.

A respeito do perfil etário e formativo dos participantes, verificou-se que 11,4% tinham entre 25 e 31 anos, 14,3% estavam na faixa etária de 32 a 38 anos, e a maioria, aproximadamente 74,3%, tinha mais de 38 anos. Com relação à área de formação, a maior parte dos participantes possuía licenciatura em Pedagogia (85,7%).

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1979), uma abordagem investigativa que permite a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo (Minayo, 2021).

Resultados

Inicialmente, apresenta-se as principais dificuldades apontadas pelos participantes para atuar com o estudante com TEA. O maior desafio relatado pelos professores refere-se à falta de suporte institucional e de recursos para atender esses estudantes. Em seguida, destaca-se a necessidade de formação específica e a insegurança pedagógica a respeito das práticas desenvolvidas. Já as características do próprio TEA, como atenção e socialização, são menos mencionadas, indicando que os obstáculos à inclusão decorrem mais da ausência de apoio qualificado do que das especificidades dos estudantes, como aponta a Tabela 1:

Tabela 1 – Principais dificuldades para lidar com estudantes com autista

RESPOSTA	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
Falta de atenção e concentração; dificuldades na comunicação, socialização, interação e aprendizagem; baixa frequência	7
Falta formação específica; angústia de não conseguir ajudar o estudante e incerteza se estão sendo atendidas as suas necessidades; adaptar e preparar atividades diferenciadas para cada estudante em suas particularidades	10
Estudantes sem laudo, com necessidade de suporte clínico especializado e equipe multidisciplinar, falta apoio dos pais, AEE, auxiliar, estagiário, apoio escolar e pessoas qualificadas para auxiliar o professor. Falta estrutura e recursos materiais específicos	18

Fonte: Autoria própria, 2024.

A associação dos estudantes com autismo a dificuldades de atenção, concentração e comunicação, embora menos frequente, ainda se apresenta como um obstáculo à aprendizagem por parte dos docentes. Nesses casos, verifica-se uma tendência em destacar mais as dificuldades do que as potencialidades desse grupo (González; Contreras; Leyva, 2021). Vygotsky (2000) defende a busca por caminhos alternativos diante de impedimentos, o que requer que os professores adotem estratégias diversificadas para garantir oportunidades reais de aprendizagem e investimentos em formação continuada voltada à Educação Inclusiva, como apontado pelos participantes.

“Falta de conhecimento do professor através de formações específicas para atender as necessidades dos diferentes níveis em que o estudante se encontra” (Professor 2, especialista, com mais de 5 anos de experiência).

O contexto delineado a partir das dificuldades apontadas para lidar com o estudante com autismo, revela a necessidade de políticas públicas capazes de acolher e ensinar a todos os estudantes indistintamente. A partir das respostas dadas pelos participantes, alinhadas

às proposições da literatura voltadas à Educação Inclusiva, definiu-se como categorias representativas dos dados coletados os termos: *capacitismo*, *currículo*, *estruturação* e *terceirização*. A seguir, apresentam-se cada uma dessas categorias:

Capacitismo: Representa docentes que enfatizaram termos como “*amor*” e a proteção dos estudantes com TEA, priorizando a socialização em detrimento da aprendizagem, evidenciando uma visão limitante sobre suas competências curriculares;

Currículo: Reflete a preocupação com a formação docente e a valorização do saber, demonstrando interesse na aprendizagem dos estudantes;

Estruturação: Destaca a “*dificuldade*” como principal desafio para a inclusão, apontando a falta de condições adequadas para sua efetivação;

Terceirização: Envolve docentes que compreendem os direitos dos estudantes e a importância da equipe multidisciplinar, mas que, muitas vezes, delegam a responsabilidade do ensino a outros profissionais.

A análise revelou que a inclusão de estudantes com TEA ainda enfrenta desafios importantes, especialmente na formação docente, na justiça curricular, na terceirização da responsabilidade sobre o estudante com deficiência e na infraestrutura escolar, que, muitas vezes, parece ignorar a presença do estudante com deficiência, de maneira geral e do estudante com TEA, de modo particular. O fato de identificar práticas e comportamentos que parecem capacitistas na percepção dos professores reforça que a inclusão ainda é compreendida pela escola como um desafio, sobretudo pela ausência do suporte esperado pelos docentes. Por outro lado, identifica-se a terceirização da aprendizagem dos estudantes com TEA a outros profissionais, que deveriam atuar na eliminação das barreiras à aprendizagem. A inclusão educacional não se confunde com tratamento afetivo direcionado aos estudantes com deficiência,

embora o acolhimento também seja importante, a expectativa é que a escola seja capaz de cumprir o seu papel, assegurando condições equitativas à aprendizagem de todos.

A partir da análise dos dados vinculados a cada categoria foi possível evidenciar, por exemplo, na categoria capacitismo, que os professores com maior experiência e idade tendem a associar a inclusão à afetividade, recorrendo a expressões como *“amor”*, destacando o acolhimento e a paciência em detrimento da preocupação com práticas pedagógicas capazes de alcançar os estudantes com TEA. Do ponto de vista do acesso ao currículo, isso pode sinalizar baixa expectativa no desenvolvimento desses estudantes, conforme ilustrado pelo Professor 4: *“o amor é a mola mestra de todas as coisas e principalmente quando a gente vai trabalhar [...]”*. Tal postura parece evidenciar a ideia de que o amor bastaria para lidar com esses estudantes, sem considerar o papel das estratégias didáticas para sua aprendizagem.

Quanto ao currículo, os professores com menos tempo de experiência e idade manifestaram angústia e incerteza sobre como atender as necessidades dos estudantes com TEA, evidenciando a relevância da formação. O Professor 3 reflete essa preocupação: *“eu tenho 2 crianças autistas, mas eu também tenho alunos que já leem e tem alunos que não leem [...] então eu preciso pensar na minha prática de forma a atender as características de cada um”*. A preocupação docente nesse caso com o acesso ao currículo por todos os estudantes vem à tona, embora sejam evidenciadas dificuldades na conciliação da diversidade na sala de aula, o que leva alguns professores a perceberem a inclusão como um “fardo”.

A terceirização, por sua vez, surge como um desafio a ser enfrentado pela escola, o que ocorre quando os professores delegam a responsabilidade do estudante com TEA a estagiários ou outros profissionais. O Professor 6 expressa essa inquietação: *“tem estagiários que por mais que deem atenção, [...] não estão no curso específico*

em relação ao autismo”. Com isso, além do comprometimento da aprendizagem desses estudantes, fica a preocupação com a autonomia docente, importante à Educação Inclusiva, contrariando a perspectiva de que o estudante deve ser assumido por toda a equipe escolar.

A estruturação da rede de ensino também aparece como um obstáculo, devido às condições inadequadas de infraestrutura e falta de materiais. O Professor 3 menciona: “a estrutura do ambiente escolar [...] não nos possibilita realizar de forma qualitativa”. Desse modo, a análise é que a carência de recursos impõe desafios adicionais à aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com TEA.

No TALP, os participantes associaram 175 palavras ao termo indutor “estudante com autismo na escola”, conforme indicado na Tabela 2:

Tabela 2 – Evocações dos participantes ao termo indutor estudante com autismo na escola

FRE- QUÊNCIA > 4,64	ORDEM DE EVOCAÇÃO < 2,72			ORDEM DE EVOCAÇÃO > 2.72		
	CASA 1 - ELEMENTOS CENTRAIS			CASA 2 - 1ª PERIFERIA		
	FA	Ord. Me.	Evocação	FA	Ord. Me.	Evocação
	10	1,90%	Desafio	16	2,81%	Inclusão
	8	2,13%	Amor	6	3,33%	Aprendizagem
	7	2,57%	Atenção	5	3,60%	Acolhimento
	6	2,33%	Dificuldade	5	3,20%	Empatia
	5	2,60%	Apoio	5	3,40%	Família
	5	2,00%	Formação	5	2,80%	Paciência
				5	3,20%	Respeito
CASA 3 - ZONA DE CONTRASTE			CASA 4 - 2ª PERIFERIA			

FRE- QUÊNCIA <4.64	FA	Ord. Me.	Evocação	FA	Ord. Me.	Evocação
	3	2,67%	Carinho	4	4,50%	Acompanha- mento
	3	2,33%	Dedicação	4	2,75%	Direito
	2	2,50%	Socializa- ção	4	4,25%	Preocupação
	2	2,00%	Diversidade	4	3,67%	Adaptação
	2	2,00%	Material	3	3,33%	Cuidado
	2	2,50%	Motivação	3	3,50%	Desenvolvimento
	2	2,50%	Pesquisa	2	4,00%	AEE
				2	4,00%	Atividade
				2	3,50%	Conhecimento
				2	5,00%	Exclusão
				2	3,00%	Incerteza
				2	3,50%	Interação
				2	3,00%	Verdade

Fonte: Elaboração dos autores a partir do openEvoc (Sant'anna, 2012).

A análise da frequência e do grau de importância das evocações compartilhadas pelos docentes sobre o termo indutor “*estudante com autismo na escola*” traz à tona demandas indispensáveis à inclusão escolar. O núcleo central foi constituído pelos termos *desafio*, *amor*, *atenção*, *dificuldade*, *apoio* e *formação*, os quais refletem as normas e os valores compartilhados pelo grupo, conforme Abric (2000).

Embora o termo *inclusão* tenha apresentado uma frequência absoluta (FA) igual a 16, a sua ordem média (Ord. Me.) de evocação (2,81%) apontou que essa não era a principal preocupação dos professores. Em contrapartida, o termo *desafio*, apesar de menos frequente (FA = 10), ocupou uma posição de maior relevância (Ord. Me. = 1,90%).

Esses resultados sugerem que a inclusão de estudantes com TEA ainda se distancia das expectativas e do que tem sido estabelecido legalmente (Brasil, 2012; Brasil, 2015), especialmente porque a atenção prioritária deveria estar voltada para a aprendizagem e a escolarização equitativa, o que não se confunde com ocultar as intempéries enfrentadas nesse processo. A discrepância observada pode ser compreendida a partir da presença, no núcleo central, de termos como *formação* (FA = 5; Ord. Me. = 2,00%), *dificuldade* (FA = 6; Ord. Me. = 2,33%) e *apoio* (FA = 5; Ord. Me. = 2,60%), que sinalizam para as demandas reconhecidas pelos professores.

No contexto da rede de ensino de Olinda, Pernambuco, a pesquisa apontou que o acesso dos estudantes com TEA tem sido ampliado, mas sua permanência ainda enfrenta desafios, frequentemente atrelados à necessidade da contratação de profissionais de apoio. Essa condição resulta em situações em que a matrícula é realizada, mas a frequência à escola é postergada, comprometendo o direito à aprendizagem, como previsto em legislações como a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Por outro lado, observou-se um movimento de ressignificação da percepção sobre a inclusão, especialmente entre os professores que demonstraram interesse em qualificação e evidenciam a ideia de que não estão preparados. No entanto, ainda há casos em que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante com TEA é terceirizada, evidenciando a necessidade urgente de um processo formativo contínuo.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou responder à questão: *o que dizem os docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA?* Participaram 35 professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que responderam a um TALP com o termo indutor “*estudante com autismo na escola*”, dos quais seis foram selecionados para entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa analisou a percepção de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados indicaram que, apesar da existência de políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão, por vezes, ainda se limita à matrícula, sem assegurar as condições necessárias à aprendizagem desses estudantes.

Os docentes relataram dificuldades relacionadas à falta de formação continuada, estrutura física inadequada, escassez de recursos humanos e materiais, além de uma sensação de despreparo. Foram identificados dois perfis de professores: um grupo que adota uma visão capacitista, enfatizando o acolhimento e a socialização dos estudantes sem necessariamente reconhecer seu potencial de aprendizagem, e outro que acredita nas capacidades desses estudantes, mas reconhece suas próprias limitações devido à insuficiência de formação e apoio pedagógico à inclusão.

Assim, pode-se concluir que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a LBI (Brasil, 2015) e outras legislações, por si só, não são suficientes para garantir a inclusão dos estudantes com TEA. O estudo sugere a necessidade de mais pesquisas e a implementação de programas de formação continuada em Educação Inclusiva.

Referências

- ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.
- AMARAL, L. S.; SILVA, M. Nó ou núcleo central e esquema periférico. *Cadernos CESPUC de Pesquisa – Série Ensaio*, v. 23, p. 30–36, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008.

COSTA, V. A. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 19, p. 231-252, jun. 2002. Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva.

HARDER, B.; GRACHEKI, B. R.; PIECZARKA, T. A mediação de Vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. **Revista Cognition**, v. 2, n. 2, p. 263-279, 2020.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, O.; SPENCER CONTRERAS, R.; GÓMEZ LEYVA, I. La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. **Conrado**, v. 17, n. 78, p. 214-222, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pnad Contínua 2022**: Pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2023.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. La représentation sociale de la psychanalyse. **Bulletin de Psychologie**, v. 14, n. 194, p. 807-810, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORRÚ, S. E. Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 38, n. 2, p. 337-353, 2012.

SANT'ANNA, H. C. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: Encontro Regional da ABRAPSO-ES, 2012, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ABRAPSO-ES, 2012. p. 94-103.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular** – Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontana, 2012.

SOUSA, K. N.; SOUZA, P. C. Representação social: uma revisão teórica da abordagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

Biografia dos autores

Simone dos Santos e Silva

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade de Pernambuco (UPE). Docente da rede estadual de Pernambuco (SEDUC/PE), com atuação na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Analista em gestão educacional (SEDUC/PE).

E-mail: simonesantos.silva@upe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9172580867080029>

Evanilson Landim

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Colegiado de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Petrolina* e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco (UPE).

E-mail: evanilson.landim@upe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4578456189518357>

CAPÍTULO 11

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

Lidiane Rodrigues

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Cléia Demétrio Pereira

Inquietações de uma professora inclusiva

Ser professora é, para mim, um constante estado de inquietação. O termo “inquieta”, oriundo do latim *inquietus*, traduz um desassossego que tem impulsionado a busca por conhecimento e práticas pedagógicas mais efetivas na educação básica. Essa inquietude foi o que me levou ao mestrado profissional, com o desejo de aprofundar minha compreensão sobre a inclusão de estudantes com autismo no Ensino Médio, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica brasileira.

A pesquisa com as escritas¹¹ como professora-pesquisadora, parte da análise de experiências, sucessos e desafios vivenciados no cotidiano escolar. Após estudo teórico por meio da pesquisa

11. Ao longo do desenvolvimento, apresentamos as explicações sobre o uso do conceito de escritas de Conceição Evaristo.

bibliográfica, tornou-se evidente que a (auto)formação docente desempenha um papel essencial no entendimento sobre a deficiência, a educação inclusiva e a necessidade de um planejamento pedagógico atento às singularidades dos estudantes. Assim, este artigo tem como objetivo discutir 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.

Não se pretende aqui romantizar o processo inclusivo, mas enfatizar as potencialidades dos sujeitos, deslocando o foco da deficiência como um aspecto meramente orgânico para uma abordagem que valorize suas capacidades e modos de aprender.

Os resultados indicam estratégias e ferramentas que se mostram potentes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Entre elas, destacam-se o fortalecimento das interações entre pares, a ampliação do tempo para o planejamento colaborativo e interdisciplinar e, sobretudo, o papel fundamental da gestão escolar na criação de espaços de formação continuada para os/as docentes.

Autismo e Educação Inclusiva: Políticas Públicas, conceitos e desafios

Em fevereiro de 2022, ao ser efetivada como professora na Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga (EEB JMCV) no município de Palhoça, Santa Catarina, deparei-me com um cenário desafiador. Logo no início do ano letivo, percebi a necessidade de encontrar estratégias para envolver os/as estudantes e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Havia uma evidente defasagem educacional, baixa prática de leitura, uso excessivo de telefone móvel e uma biblioteca fechada desde a pandemia. Além disso, grande parte das turmas apresentava estudantes com diagnósticos,

em especial, Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que reforçava a urgência de um planejamento pedagógico inclusivo e engajador.

Entre as 11 turmas sob minha regência no Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e o Ensino Médio (EM), 10 contavam com adolescentes com algum diagnóstico, e muitos ainda não alfabetizados. Embora houvesse o acompanhamento de segundos/as professores/as¹², percebi que, em alguns casos, as adaptações propostas não consideravam a faixa etária dos estudantes, nem suas potencialidades, sendo excessivamente infantilizadas. Essa realidade evidenciava um descompasso entre as práticas pedagógicas e as reais necessidades educacionais desses sujeitos.

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 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2023, mostrou 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). Esse acréscimo de 202.058 matrículas em apenas um ano fornece um panorama significativo da expansão do atendimento educacional inclusivo no país (Brasil, 2024).

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. A educação inclusiva, da qual postulam as políticas para educação básica, vai além da inserção de

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.

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.

A legislação brasileira que regulamenta as políticas de Educação Especial vem avançando à medida que os documentos internacionais também são reformulados, pois embora as leis brasileiras não explicitem se embasar nas declarações ou convenções mundiais, a incorporação de seus princípios é nítida. Desde a Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001b) e o Parecer nº 17/2001 (Brasil, 2001a), que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e garantem o atendimento educacional especializado em classes comuns do ensino regular, reforça-se a ideia de que a inclusão não depende apenas de políticas governamentais, mas também da mobilização da sociedade em prol da efetivação desses direitos.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um marco ao consolidar o atendimento educacional especializado (AEE) e destacar a importância da formação do professor para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. 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.

A educação inclusiva, real e possível, passa efetivamente pelo planejamento coletivo e colaborativo entre todos os envolvidos nos processos educativos. Os/as professores/as isoladamente, não conseguem suprir todas as demandas, tornando essencial a parceria com outros profissionais da educação.

Os documentos normativos mais recentes – como o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.005/2014 e Lei nº 13.146/2015 – demonstram um esforço para conferir maior autonomia na formulação e implementação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, levando em consideração a diversidade das realidades locais. Entretanto,

sua aplicabilidade ainda enfrenta desafios, sobretudo no que tange à garantia de formação docente adequada e ao fortalecimento das redes de apoio nas escolas.

Por isso, a formação continuada e os processos de (auto)formação são possibilidades de acesso ao conhecimento e à capacitação a fim de minimizar o sentimento de insegurança constante dos/as professores/as ao assumirem turmas com crianças e adolescentes neurodivergentes. Desse modo, verifica-se a importância da formação continuada, pois, assim, os/as professores/as sabem como aplicar sua prática docente objetivando o desenvolvimento do/a estudante.

Outrossim, mais do que todos esses elementos, é necessário um olhar de crédito ao adolescente, 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.

Metodologia

A metodologia proposta para este estudo foi de abordagem qualitativa, considerando o caráter subjetivo da pesquisa, que se desenvolve a partir da atuação da pesquisadora no contexto escolar, suas interações com pares, práticas pedagógicas e os desafios da inclusão de estudantes autistas.

Os procedimentos metodológicos adotados incluem a pesquisa bibliográfica, realizada por meio de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2021 a 2023. Os descritores utilizados para a seleção das referências foram: *inclusão, autismo, Ensino Médio, educação inclusiva, estudante autista, formação de professores e formação continuada*.

Além da pesquisa bibliográfica, a metodologia autoetnográfica foi utilizada como um importante recurso para a análise das experiências

e vivências da pesquisadora ao longo de sua trajetória de (auto)formação. 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. Dessa forma, o/a pesquisador/a se vale de princípios da autobiografia e da etnografia para construir sua narrativa, tornando a autoetnografia tanto um processo quanto um produto da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011).

O estudo autoetnográfico foi conduzido na Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga (EEB JMCV), instituição da rede estadual de ensino de Santa Catarina, onde a pesquisadora atua como docente. Esse contexto escolar constitui o campo empírico da pesquisa, sendo analisado a partir das interações pedagógicas e da observação cotidiana das práticas inclusivas adotadas na unidade.

Escrevivências de uma professora em formação: o pensar, o sentir e o agir na docência com estudantes autistas no Ensino Médio

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. “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (Evaristo, 2022).

O conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo, traz a junção das palavras “escrever e vivência”, mas seu significado ultrapassa essa aglutinação de palavras. A força dessa ideia reside em sua origem, no contexto em que se insere e nas experiências étnicas e de gênero que se interseccionam. Conforme define a autora: “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (Evaristo, 2022).

Conceição Evaristo foi a 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. Assim como a autora encontrou na educação uma ferramenta de transformação, minha caminhada docente também foi marcada pelo desejo de mudança e pelo compromisso com um ensino que alcance a diversidade de sujeitos na escola. Ainda que não ocupe o mesmo lugar de fala de Evaristo, nem a cor da sua pele, compartilho o anseio por uma educação engajada e participativa, pois referenciar essa autora é mostrar a importância dessas vozes por séculos silenciadas. Sou uma professora que busca transformar vidas e movimentar o coletivo em prol dos/as que não têm suas vozes ouvidas e suas singularidades atendidas.

Assim, lembrando minha história na Educação, acompanhei de perto 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.

Desse modo, 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 heterogeneias, 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 a discussão a partir desses 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.

Então, a partir disso, advém a escolha em ensinar jovens a “escreverem” suas próprias histórias 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.

Minhas escritórias, portanto, extrapolam a experiência individual, refletindo inquietações que são comuns a muitas professoras que lidam diariamente com desafios da inclusão escolar. Trago 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.

Desse modo, esta pesquisa indica 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 epistemológicas que fundamentam suas ações. São necessárias as pesquisas que se atentam aos aspectos que integram os processos de ensino e aprendizagem em diferentes níveis e áreas de conhecimento. No entanto, a pesquisa bibliográfica revelou uma lacuna importante: apesar da crescente produção acadêmica sobre inclusão, as especificidades do Ensino Médio ainda são pouco exploradas. Diante disso, este estudo busca contribuir com essa discussão, analisando práticas inclusivas desenvolvidas com estudantes autistas nesse segmento.

A experiência de sala de aula tem sido um laboratório vivo para essa investigação. Em 2022¹³, no contexto do projeto de resgate das aprendizagens, optei por trabalhar com gêneros textuais variados, utilizando estratégias como a construção de cubos narrativos – contendo personagens, cenários, noções de tempo e ações – para estimular a produção de contos, tanto orais quanto escritos. A proposta revelou-se uma experiência rica e potente, pois permitiu que os/as estudantes expressassem suas narrativas de diferentes formas: por meio da escrita, da oralidade, de ilustrações ou mesmo de mímicas. A partir dessa vivência, senti a necessidade de aprofundar minhas pesquisas sobre outras práticas pedagógicas inclusivas.

Ao longo do trabalho com estudantes autistas, percebi que suas características e formas de aprendizado eram muito mais diversas do que os estereótipos frequentemente associados ao TEA, a exemplo de pessoas com movimentos repetitivos, dificuldade de socialização

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.

e hiperfoco em temas e objetos. Encontrei estudantes que não gostavam de socializar suas atividades, que ainda não tinham sido alfabetizados/as e que apenas copiavam textos do quadro. Por outro lado, também acompanhei estudantes que se engajavam em trabalhos em grupo, apresentavam seminários e demonstravam grande criatividade na construção de narrativas.

Confesso que, no início senti frustração ao perceber que alguns/as estudantes chegavam ao final da Educação Básica sem terem aprendido a ler – um cenário que me remetia à experiência pessoal com meu primo, que nunca foi alfabetizado. No entanto, essa sensação foi dando lugar à compreensão da potência singular de cada estudante e da importância de reconhecer e valorizar suas habilidades, como os trabalhos incríveis que tive a oportunidade de orientar e acompanhar, em vez de focar apenas nas suas fragilidades educacionais.

O trabalho por projetos interdisciplinares, em um primeiro momento, era com a finalidade de cumprir as exigências da escola, porém, o trabalho fluiu tão bem que passou a ser o papel central como articulador do processo de ensino e de aprendizagem. A experiência demonstrou que, quando há planejamento coletivo e colaboração entre docentes, os/as estudantes – incluindo aqueles/as com TEA – se envolvem mais ativamente no processo de aprendizagem. Pequenas articulações, como o planejamento compartilhado, a interação entre pares distintos e a mediação pedagógica bem orientada, fazem toda a diferença para garantir uma participação mais efetiva.

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, participam de forma produtiva a partir de suas potencialidades e preferências nas atividades propostas.

Todo esse cenário perpassa também pela atuação da gestão escolar, como função essencial para que as práticas inclusivas se tornem uma cultura do cotidiano na escola. Assim, é fundamental que

a escola crie espaços para formação continuada e colaboração entre professores/as. O ensino colaborativo, por exemplo, deveria ser uma prática constante, permitindo que segundos/as professores/as participem ativamente do planejamento pedagógico, em vez de apenas adaptarem atividades de maneira desconectada da realidade dos/as estudantes.

Observou-se ao longo da pesquisa que os estudantes 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.

A formação docente contínua é um elemento central para consolidação das práticas educativas alinhadas às transformações sociais e culturais contemporâneas. Como aponta Smagorinsky (2012), o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às interações sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, a troca de experiências entre professores/as e a reflexão sobre suas práticas possuem um enorme potencial transformador. Compartilhar narrativas e analisá-las criticamente possibilita a ressignificação das percepções sobre a docência e a inclusão escolar, reforçando o compromisso com uma educação mais acessível e democrática para todas as pessoas.

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.

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.

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.

Considerações finais

A relação entre formação docente e práticas inclusivas ainda apresenta desafios significativos, o que exige um compromisso contínuo com a formação continuada. Isso se deve ao fato de que os desafios da inclusão não são estáticos; eles se transformam conforme as singularidades dos/as estudantes que chegam às escolas ao longo dos anos letivos. Assim, a necessidade de reflexão e atualização é permanente, pois cada estudante demanda abordagens pedagógicas que respeitem e potencializem suas formas próprias de aprender.

As reflexões advindas deste estudo não têm como objetivo dar conta de toda discussão sobre a inclusão, tampouco oferecer soluções definitivas para os desafios do ensino e aprendizagem. Buscou-se uma tentativa de trazer à tona algumas possibilidades e alternativas para compreender realidade educacional com vistas à mudança, que se entende ser possível por meio de ações conjuntas, onde professores/as

se tornem agentes ativos na construção de práticas que garantam não apenas o acesso à escola, mas a permanência e a participação efetiva de todos/as os/as estudantes.

Importante destacar as transformações que ocorreram em minha própria prática, as quais não se restringiram à participação em grupos de trabalho ou ao planejamento colaborativo. Foram igualmente relevantes, as que ocorrera, sobretudo, na forma como passei a perceber a trajetória de cada estudante; suas especificidades, suas áreas de interesses, especialmente, suas potencialidades. O que funciona para um/a estudante pode não funcionar para outro/a, e é justamente nesse entendimento que surgem as inovações pedagógicas. O trabalho conjunto, o compartilhamento de saberes e a construção de espaços de diálogo são essenciais para a ressignificação dos ambientes de aprendizagem, posto que inclusão não acontece de maneira isolada, mas se efetiva quando há cooperação, planejamento e um esforço contínuo para tornar a escola um espaço acessível a todos/as.

Porém, foram identificadas barreiras ao longo da pesquisa, como: 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, também, a falta de uma formação continuada que valorize as narrativas dos/as professores/as para refletirem e ressignificarem suas práticas.

Ao finalizar esta pesquisa – que, paradoxalmente, nunca se encerra –, percebo-me como uma professora (trans)formada, uma célula de mudança que germinará novas reflexões e novas *escrevivências*. Quanto mais conhecimento se adquire, maior é o desejo de aprender, ensinar e incluir. A escola pública tem um imenso potencial para se renovar a cada ano, tornando-se um espaço privilegiado para que todas as pessoas possam participar e aprender, promovendo experiências educacionais mais significativas nas relações humanas.

Ainda que o foco desta pesquisa seja sobre as práticas com estudantes autistas no Ensino Médio, as *escrevivências* foram além, pois

as práticas 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.

Para além dos aspectos abordados sobre estudantes com TEA, a professora em constante estado de inquietação sempre esteve 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.

Por fim, a inclusão acontece no movimento. Movimente-se. Estenda os braços, toque outros corações, busque novos aprendizados, participe de formações, mesmo quando o cansaço bater, porque, no fim das contas, cada pequeno gesto pode fazer a diferença na vida dos/as estudantes, e eles/as, por sua vez, farão a diferença no mundo.

Referências

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jul. 2001a.

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 13.005/2014, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

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/l13146.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. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 ago. 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-escrevencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 13 jan. 2024.

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.

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.

Biografia dos autores

Lidiane Rodrigues

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente da Rede Estadual de Santa

Catarina, lotada na Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga em Palhoça.

E-mail: lidsliro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1167405723798479>

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Doutora e Mestra em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Departamento de Educação Científica e Tecnológica e Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEL, no Centro de Educação a Distância – CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

E-mail: soeli.francisca@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0541781986092433>

Cléia Demétrio Pereira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho-PT). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) com atuação na graduação e pós-graduação.

E-mail: cleia.pereira@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4158706306265559>

CAPÍTULO 12

**OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A
PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA
HISTÓRIA DE VIDA NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO***Estêvão Barbosa dos Santos**Marion Machado Cunha***Introdução**

A presente discussão emerge dos desafios vividos por educadores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um cenário em que se tensionam as relações entre os saberes construídos na prática cotidiana e os conhecimentos sistematizados da formação docente.

Neste contexto, a práxis docente se configura como articulação viva entre a experiência concreta e os fundamentos teóricos da educação inclusiva. A partir das vozes dos educadores, a pesquisa buscou compreender como os saberes de experiência se materializam nas práticas pedagógicas, expressando a realidade contraditória da escola pública sob a égide do neoliberalismo.

Portanto, este capítulo propõe uma análise das intersecções entre o professor e a práxis do educador do AEE, evidenciando as mediações que constituem os saberes docentes na educação especial, suas

formas de resistência e de enfrentamento às exclusões reais dissimuladas pela retórica da inclusão escolar.

Método

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, sustentada na perspectiva histórico-dialética, parte-se da compreensão de que os saberes de experiência são produzidos na relação entre o vivido e a consciência histórica, o que exige do pesquisador o reconhecimento do objeto como uma construção social, atravessada por mediações e contradições inerentes à formação docente no contexto do AEE da rede municipal de ensino de Sinop, Mato Grosso (MT).

A metodologia para a coleta de dados se organizou pela história de vida, por sua capacidade de captar as experiências que configuram as trajetórias e as vivências dos professores, privilegiando os saberes formativos e as condições concretas de trabalho. Foram realizadas entrevistas com seis educadoras do AEE. Para compor uma compreensão da oferta do AEE também foi aplicado um questionário a trinta e oito docentes da rede pública municipal de Sinop, MT. A análise dos dados seguiu o materialismo histórico-dialético, buscando desvelar as determinações estruturais e os fundamentos essenciais da realidade fenomênica.

Resultados e discussão: o lugar dos saberes de experiência e a práxis no AEE

A prática pedagógica no AEE apresenta-se como espaço de tensão entre a prescrição normativa da docência e a complexidade concreta do cotidiano escolar. Nessa intersecção, emerge o saber da experiência do educador, forjado através do trabalho, do relacionamento humano e da dedicação à transformação social.

Antunes (2015) nos lembra da importância fundamental do trabalho como categoria central na análise da prática educativa, no qual o labor do educador transcende a simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um ato de criação e resistência diante das adversidades impostas pela lógica do capital. Essa perspectiva é ampliada pela pedagogia de Paulo Freire (1996) que valoriza a educação como prática da liberdade, situando o diálogo e a problematização como essenciais na construção do conhecimento significativo.

Com base em Walter Benjamin (1987), percebemos que os saberes de experiência transcendem a simples acumulação de eventos ou conhecimento, não sendo uma progressão linear, mas um encontro transformador com a própria existência. Ele critica o que chama de “experiência mascarada”, a fachada inexpressiva do adulto que esconde um envolvimento genuíno com a vida. O autor também argumenta que a experiência constitui um modo de conhecimento da produção da vida, de narrativas de uma sabedoria vivida, que transcende conceitos ou fórmulas simples. Nessa direção, Bondía afirma que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (2002, p. 21).

Ao enfatizar que “quase nada nos acontece”, Bondía (2002) critica a estruturação dos ambientes educacionais que limitam os processos de experiências que se produzem e se metamorfoseiam nas vivências escolares e não escolares. Os limites que se impõem aos educadores se produzem em razão do atual estágio particular do capital em sua égide neoliberal e de sua mercadológica que faz da educação um nicho de mercado e um negócio. A lógica neoliberal na educação

prioriza métricas de eficiência e resultados em detrimento das experiências qualitativas e do desenvolvimento humano integral.

Com aproximação à Tardif (2014), referindo ao sujeito professor, é possível notar que ele considera que os saberes docentes são pessoais e contextualizados. Para o autor, esses saberes não podem ser reduzidos a fórmulas ou técnicas universais; eles são intrinsecamente humanos. Tardif afirma que:

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (2014, p.11).

Portanto, Tardif (2014) ressalta a complexidade dos saberes docentes e sua conexão intrínseca com a história de vida pessoal e profissional dos professores. Que, não sendo individual, não há culpa ou responsabilidade individualizada quanto ao movimento do trabalho docente.

Ao apreender os processos antagônicos, os saberes de experiência são aqueles que emergem da vivência do movimento professor-educador, e que permitem situar pela práxis a realidade educacional em que trabalha em que sua atividade da produção da vida se objetiva e se materializa. Uma práxis mediada pela negação, de um lado do adaptar-se sob a força do capital e, do outro, as perspectivas da força da classe dominante em modelar a realidade sob seu espectro mercadológica de impedir ações transformadoras. Da intencionalidade criadora do trabalho à brutalidade da eficácia, do inacabamento em processo transformador pelo sujeito historicizado, a controle das relações pela organização operante do mercado. O espaço de trabalho do professor depare-se com uma escola em disputa (Frigotto, 2009).

Nesse cenário, a inclusão escolar real expõe o lugar das exclusões reais, mas, ao mesmo tempo, deslocadas pela força ideológica e as

relações neoliberais. Quanto aos estudantes com deficiência cabe destacar que:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são (Saviani, 1996, p. 147).

Saviani (1996) defende que o educador tem a tarefa de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é fruto da história e da cultura coletiva dos homens. Para isso, ele precisa conhecer os saberes que são necessários para a formação humana, que são complexas e múltiplas, em síntese, diversas. Esses saberes incluem os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, morais, políticos que são produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Assim, “De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier, 2013, p. 28). Neste contexto, o ensino é uma atividade complexa e contextualizada com o qual o sujeito de saberes é necessariamente plural. Portanto,

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (Freire 2002, p. 25).

Essa concepção valoriza a interação, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Freire (2002),

ensinar não é uma transferência de conteúdo, mas uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende, na qual se transformam e se constituem como sujeitos históricos e sociais. O ensino não pode ser visto como uma ação unilateral, mas como uma construção coletiva e de horizontes históricos plurais.

Os saberes de experiência se referem às vivências pessoais e profissionais dos professores, que são incorporados e mobilizados na prática educativa. Os saberes estes que são construídos ao longo da articulação vivência, formação e trajetória profissional do docente, por meio do contato com as situações reais de sala de aula, das reflexões sobre suas práticas e dos diálogos estabelecidos com outros profissionais da educação.

Para melhor delinear os saberes de experiência (inicial e continuada) destacam-se relatos de professoras que atuam no AEE sobre sua formação. Tomemos dois exemplos narrados pelos nossos participantes de pesquisa:

*Eu acredito que ambas caminham juntas. Porque assim, hoje, **não sou aquela recém-formada 15 anos atrás**. E acredito que daqui uns anos porque a gente vai buscando mais, então acredito que uma complementa a outra. [...] E daí tem situações que a gente pensa assim, tá, mas **como que eu vou ajudar essa criança?** Autista e Todd junto. [...] Foi muito carente. A minha formação com relação a educação especial, **digamos que foi o quê? Em 5%**. A gente quase não ouviu falar. Não foi feito estágio, voltado para a educação especial. Então assim, **foi bem superficial mesmo**, com relação a isso. Aí quando eu vim para cá, eu falei, não, pera aí, a gente precisa (Entrevista, com Elisa 2023, grifos nossos).*

Ninguém sai preparado da faculdade pra entrar numa sala de AEE, nem preparado o suficiente pra alfabetizar. Você sabe disso... você consegue isso através da experiência[...]A experiência é o caminho, não existe nem um trabalho, um trabalho bom, ou que eu possa melhorar sem a experiência (Entrevista com Flávia, 2023, grifo nossos).

Esses relatos das educadoras evidenciam os saberes de experiência e as mediações no fazer docente no AEE. Observados em conjunto, evidenciam as fragilidades formativas relacionadas aos fazeres na educação especial.

As narrativas das entrevistadas, Elisa e Flávia, revelam a complexidade e profundidade dos desafios enfrentados pelos educadores no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, essas narrativas, ainda, explicitam uma política de educação especial cujo diálogo entre teoria e prática, entre saberes experienciados e conhecimentos teóricos, na construção de práticas pedagógicas inclusivas, estão subsumidos às pressões do neoliberalismo:

Esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes, os professores que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação essa situação coletiva de trabalho (Tardif, 2014, p. 12).

Neste sentido, o saber, é socialmente partilhado tanto na esfera das representações singulares quanto na coletiva. No entanto, tal realidade é marcada por um conjunto de normativas, expectativas e recursos que tanto possibilitam quanto restringem suas ações educativas. Isso evidencia o desafio de compreender a educação, não apenas como um ato isolado do educador, mas como um fenômeno intrinsecamente ligado às políticas educacionais e às condições materiais da escola.

Os diálogos entre teoria e prática revelam-se como fundamentais na construção de uma educação que responde às necessidades diversificadas dos estudantes, desafiando as estruturas neoliberais que

permeiam o ambiente educacional atual. Como a práxis, ou seja, a ação – a reflexão – a ação, dos educadores sobre o mundo para transformá-lo, pode ser enriquecida pelos saberes acumulados através da experiência?

Ao refletirmos sobre essa questão, percebemos que a educação se torna um espaço de resistência e potencialização, em que os saberes de experiência se entrelaçam com o conhecimento teórico para desafiar as limitações impostas pelo sistema.

As narrativas das educadoras evidenciam a centralidade da prática fundamentada na atividade concreta do mundo do trabalho escolar. Os desafios vivenciados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são refletidos cotidianamente pelos educadores, permitindo que os saberes oriundos da experiência direta se articulem à práxis e revelem a intersecção entre teoria e prática, bem como o compromisso com a efetivação da inclusão:

Olha, acho que assim, quando a gente está estudando ali na teoria, é importante porque você aprende ali né, um conhecimento tudo mais, mas o que realmente vai... você vai falar assim é, ‘eu estou compreendendo o que é trabalhar com educação inclusiva é na prática’. [...] É na prática que faz toda a diferença, sabe? É o convívio, é a experiência, não é você lendo um livro, você estudando, não. Você pode até ouvir eu falar aqui, mas quando você se depara lá com o aluno, é outra realidade (Entrevista com Alice, 2023).

Em síntese, os saberes de experiências pelas práxis representam, expressão, movimentos e processos das relações sociais que se instituem na educação. A valorização dos saberes dos sujeitos da atividade do mundo escolar, centralmente a dos educadores, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de uma pedagogia sob uma base de luta, resistência e da urgência das transformações necessárias. Ao reconhecer os saberes da experiência, a educação se potencializa em direção a práxis como um pilar central da promoção do sujeito dialógico e de historicidade.

Eles oferecem conexões entre a realidade e a consciência, que constituem o sujeito histórico em processo, como ser de ação para orientar a ação, avaliar os resultados e propor soluções.

Neste sentido quais são os critérios para definir o que é uma experiência válida e relevante? Podemos qualificar os saberes de experiências pela práxis e em seus antagonismos com o professor que atua sob o regramento do capital flexível e política neoliberal? Poderão ser descritos esses saberes sob a perspectiva emancipatória?

O comprometimento emocional e ético com os estudantes, destacado por Freire (1989), como essencial para uma educação transformadora, é evidenciado na abordagem de Alice, que busca constantemente melhorar o ambiente de aprendizagem dos seus estudantes, apesar dos desafios estruturais.

A experiência de Alice exemplifica não apenas sua jornada pessoal, mas também os desafios da luta de classes que ressoam e se produzem em escolas em disputas sob a cena histórica do ideário da inclusão e de uma escola pública como contenção da pobreza e a posição que o sujeito educador toma como referência aos sujeitos para além da ficção ilusória do neoliberalismo. Seguindo a análise, nos voltemos para nossa participante Débora, quando ela também vivifica seu processo formativo:

*Aí, fui estudando, aí fui fazer formação. E o município, a gente tem a formação, entendeu? Você, a partir do momento que você entrou no município, você tem a formação. Por exemplo, de 15 em 15 dias, **a gente tem formação com o pessoal no AEE.** Mas, aí, assim, eu fui ler muito, você tem que entender a legislação, porque tem muita lei. [...] **Não, eu preciso estudar, eu preciso aprender, eu preciso...** E, às vezes, **a formação só fornecida pelo município não é o suficiente.** Às vezes, você tem que fazer muito cursinho fora. Eu fiz muito cursinho fora, tá? (Entrevista com Débora, 2023).*

A individualização dos processos formativos, nesse caso, do indivíduo em uma realidade na qual sua posição tem uma função de

reprodução das forças dominante, imputa ao sujeito uma falsa totalidade de sua existência, como uma figura em si mesmo, expressando duas combinações: a ideologia da competência e o esvaziamento dos saberes de experiência, que os qualificam como sujeito da atividade docente.

O depoimento de Débora, nossa participante, revela que a formação continuada oferecida pelo município é um reflexo da insuficiência de formação teórico e prática para a complexidade de uma “pedagogia inclusivista”. A denominação pedagogia inclusivista é compreendida como o esforço individualizado, uma das propriedades da ideologia da competência na prática das relações do trabalho do professor e da despotencialização dos saberes de experiência, já que o figura na posição de individuação para reproduzir a escola de ideário neoliberal.

Uma pedagogia inclusivista cujas propriedades se evidencia no papel que o professor tem de cumprir pelas determinações do mercado e na dinâmica que esse papel tem de atender em toda a modelação das políticas educacionais e arqueação forçada pela concepção da eficácia e produtividade da escola. Isso se demonstra uma intensificação e precarização do professor à luz da política neoliberal, de uma insuficiência diante dos que fazeres da atividade docente e formação permanente.

Essas causalidades, que tem como centralidade a prioridade de atendimento do mercado, estão intimamente imbricadas com um modo de produção, o capitalista, que, ao mesmo tempo, espolia o trabalhador em seu tempo de vida, e dissimula as relações reais, sustentadas na responsabilização do trabalhador, individualizado. Uma combinação sutil, mas produto da reestruturação do trabalho no capital flexível (Antunes, 2009). O controle da vida está condicionado pela dominância produtiva sustentada pela mercadoria, e dela, a mercadoria força de trabalho, de um controle do tempo de trabalho com o possível tempo livre. Neste sentido, o docente está sempre

em plena disposição o tempo das determinações regulatórios que se põem como determinação pedagógica do professor. Situemos essa relação na entrevista de Flávia:

Você assiste um filme e você pensa, meu Deus, eu posso fazer isso com esse aluno? Eu posso interagir assim? (Entrevista com Flávia, 2023).

Com base no relato de Flávia, percebe-se que, mesmo em seu momento de descanso e/ou lazer, o professor está organicamente condicionado às exigências produtivas das novas reorganizações do trabalho docente, expressando um sentimento de responsabilização individual quanto os seus fazeres com o estudante, e, ainda, manifestando-se insuficiente com seu tempo de trabalho.

Neste sentido, é correto afirmar que o capital mobilizou inclusive o tempo livre de estar com a família, ou espaço de lazer, para se ressentir e se sentir em campo de constante relação com as determinações e exigências produtivas na escola e que, simultaneamente, concorre a posição de inúmeras incertezas do fazer docente.

A experiência profissional se torna movimentada sobre uma posição formal de acordo com necessidades atribuídas pelas políticas educacionais, de articulação municipal, estadual e nacional. O AEE, quanto ao conhecimento prático sobre as estratégias e os recursos didáticos, pauta-se em uma lógica cuja forma oculta o conteúdo real das contradições e desenvolvimento dos sujeitos históricos. Para entendimento mais verticalizado dessas combinações que atuam e orquestram o professor como trabalhador em expropriação para além do tempo de trabalho, vale recorrer a Apple (2001), quando problematiza a crise do capitalismo e seus reflexos no movimento da vida social:

Daqui inferirmos de que não é apenas através de uma determinada abstração como a economia que podemos encontrar a gênese dos tempos difíceis que vivemos. Pelo contrário, as palavras-chave são luta e modelação, que nos remetem para questões estruturais. Os nossos problemas

são sistêmicos, construindo-se uns nos outros. Cada aspecto do processo social no Estado e na política, na vida cultural, nos modos de produzir, distribuir e consumir serve para afectar as relações com (e entre) os outros (2001, p. 41).

Podemos seguramente afirmar, de acordo com Apple (2001), a forma histórica do capital atua vigorosamente nas instituições escolares, portanto, na posição dos sujeitos para o esvaziamento da práxis para atender a pura reprodução das exigências mercadológicas em oposição à historicidade. E, isso, à medida da intensificação do tempo de trabalho que essas relações se desenvolvem pela aderência do capital em todas as instâncias da vida. A crítica se apresenta “salutar”, diríamos, fundante para sensibilidade histórica para uma consciência de empoderamento social e coletivo.

Assim, na especificidade dos saberes de experiência do docente de AEE, as chaves de leitura da realidade não podem ser isoladas ou independentes do conhecimento teórico. Pelo contrário, eles se relacionam de forma dialética e se conectam mediando-se com os conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos, que sustentam a educação especial. Esses conhecimentos, baseados em estudos sistemáticos, rigorosos e fundamentados sobre um determinado objeto ou fenômeno, fornecem conceitos, princípios, leis e modelos que explicam ou interpretam a realidade educacional. Desenvolvidos ao longo do processo de constituição das bases para a atividade escolar, eles se articulam com as vivências pessoais e objetivas dos educadores.

Os saberes de experiência para o AEE, em princípio, estão amalgamados às realidades concretas e efetivas para além de uma concepção universalista e formais, situados nas vivências de estudantes na particularidade da educação especial.

As ações, reflexões e ações dos professores, portanto, consistem em conexões e combinações entre os saberes de vivências, que orientam as concepções e as práticas, as bases epistemológicas e

metodológicas, organizadoras dos saberes de experiência docentes para os desenvolvimentos das atividades profissionais docentes. Os saberes de experiências dos professores (de vivências amplas e de docência como restrita ao trabalho docente) traduzem-se em combinações e em conexões na e para a prática educativa e pedagógica. Tardif explicita uma problematização de complexidade dos sujeitos professores e seus os saberes quanto aos papeis e os pesos dos sabres dos professores:

Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? (2014, p. 9).

O professor é compreendido como sujeito que aprende com suas vivências, ainda que contido pelas forças da reprodução capitalista. Seus saberes, por isso, estão em movimento: articulam leituras de mundo, práticas sociais e conhecimentos teóricos que orientam o planejamento, a ação e a avaliação docente.

Sob a medida das contradições entre trabalho e capital, Mészáros (2008) sublinha a luta antagônica que se situa entre uma educação “fundada para a superação” e a “educação para a submissão”.

Seguindo essa contradição apontada Mészáros (2008), para nossa análise, apresentamos um recorte de uma narrativa de outra participante na direção do lugar de luta entre a superação e a submissão:

Da alfabetização foi uma professora, que era deficiente, ela não tinha um braço, eu lembro como se fosse hoje, professora Helena¹⁴. E aí como ela era deficiente, ela só tinha metade do braço, eu a achava fantástica assim, e eu admirava, e aí eu falava que eu ia ser professora igual ela. A letra dela era maravilhosa, muito

14. Nome fictício para manter o anonimato.

carinhosa, muito amorosa. E eu não sei se foi pela deficiência que eu me afeiçoei a ela, ou se foi porque eu realmente tinha amor, paixão por ela. [...] Sou pedagoga com especialização em educação especial e planejamento e projetos. [...] Precisei de formação continuada dentro do AEE, entendeu? Por quê? Porque ali não trabalha no específico, a formação trabalha no geral, né? E aí a gente precisa ter esses momentos, entendeu? Específico, pra você entender o que é uma deficiência intelectual, você tem que estudar, pra você entender o que é um aluno TEA, que não é um igual ao outro, que a pessoa fala, que só olhar no olho, já é autista. Não, hoje você tem que entender que o autista é um diferente do outro, um come polenta, outro não come polenta, um come arroz, outro não come arroz, uma dança ali na frente, faz gesto, outro já não dança, entendeu? Então, assim, é tudo diferente, por isso que eu falo que o atendimento educacional especializado já fala, atendimento educacional especializado. Tanto que o nosso planejamento, o José é um, a Maria é outro, o Francisco é outro, entendeu? A Gabriela é outro, cada um é um planejamento, que eu vou adequar aquele conteúdo de acordo com cada aluno (Entrevista com Débora, 2023).

A inspiração de Débora pela professora Helena ressalta o impacto da superação dos educadores, conteúdo da luta pelo reconhecimento social, político e ético, combinada com uma admiração que reflete um apreço pessoal, sublinhando a capacidade de apreender uma chave de leitura de realidade do educador. Por outro, um condicionamento um lugar em que tudo é diferente com o qual tem de atender como um planejamento, diante de sensação de insuficiência.

Neste cenário, o sujeito da atividade docente se vê em uma encruzilhada, entre adaptar-se às demandas das políticas neoliberais e as ligações que se potencializa e se constroem pelos saberes de experiência. Uma encruzilhada que revela as contradições entre o delineado da ideologia da competência e o da atividade criadora e transformadora do sujeito, nesse caso, o de atender às necessidades educativas especiais de seus estudantes.

Para Kuenzer (2002) nos deparamos com uma dualidade que se manifesta na segregação velada dentro do próprio sistema educacional, no qual, diferentes tipos de escolas e, por extensão, de

atendimentos educacionais especializados, refletem e reforçam as desigualdades sociais e de classe.

A inclusão efetiva consiste no lugar que se produz pelo saber de experiência que antagoniza com uma pedagogia inclusivista, portanto, uma manifestação de uma luta de relações diante de uma estrutura que se depara entre a ruptura e a manutenção, entre a efetiva dimensão do sujeito e seu esvaziamento pela individualização.

No entanto, o descompasso entre a formação docente e as necessidades reais da educação inclusiva apontado por Débora evidencia um problema estrutural no sistema educacional.

Depare-se com o necessário resistir com uma força estrutural que reorganiza o mundo do trabalho do professor, cuja força é definida pelo mercado em seu viés neoliberal.

Assim como bem afirma Mészáros:

Isto se deve à natureza interna do processo de tomada de decisões do sistema. Dado o antagonismo estrutural inconciliável entre capital e trabalho, este último está categoricamente excluído de todas as decisões significativas. Isto não se dá apenas no nível mais geral, mas até mesmo nos ‘microcosmos’ constituintes deste sistema, em cada unidade de produção. Pois o capital, como poder alienado de tomada de decisão, não pode funcionar sem tornar suas decisões absolutamente inquestionáveis (pela força de trabalho) em cada unidade produtiva, pelos complexos produtivos rivais do país, em nível intermediário ou, na escala mais abrangente, pelo pessoal de comando de outras estruturas internacionais concorrentes. É por isto que o modo de tomada de decisão do capital – em todas as variedades conhecidas ou viáveis do sistema do capital – há forçosamente de ser alguma forma autoritária de administrar empresas do topo para a base. Entende-se, portanto, que toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade (Mészáros, 2002, p. 27-28).

Baseando-se na análise crítica de Mészáros (2002) sobre a estrutura autoritária inerente às relações de poder no capitalismo, podemos trazer à tona reflexões importantes sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva dentro desse contexto. O autor destaca a exclusão do trabalho nas decisões significativas, um paralelo que se estende ao campo educacional, em que a voz dos educadores é sucumbida e marginalizada pela força e imposição daqueles que detém o controle produtivo e econômico da sociedade: a classe dominante capitalista. Uma força que incide nas políticas que definem os currículos e as metodologias de ensino.

Por mais que o capital, como assinalou Mészáros imprima às escolas um lugar de reprodução da luta de classes operando sob uma hierarquia que limita os professores as ações utilitaristas, não exclui a constituição das referências históricas da luta que se produzem no educador, de sua intrincada conexão o vivido coletivo e seus desafios. A posição reprodutivista da pedagogia inclusivista é confrontada pelo conteúdo real da vida processual e contraditória do educador que vê na inclusão uma exigência histórica que sinaliza uma contradição com as relações e princípios da inclusão escolar de ideário neoliberal.

A discussão de Mészáros (2002) abre espaço para questionarmos: de que forma os saberes de experiência dos educadores podem ser historicizados e mobilizados para desafiar e transformar as estruturas existentes? Na práxis, essa luta pela inclusão se materializa na reivindicação por voz ativa na criação e implementação de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as particularidades de cada estudante, resistindo às imposições de um sistema que prioriza a uniformidade e a conformidade em detrimento das necessidades individuais.

Por isso, se trata de saberes produzidos sob condições das vivências, singulares e coletivas, do sujeito em processo e contradição, do professor e do educador, ou seja, pela práxis.

Débora, a exemplo das demais participantes da pesquisa, nos revela que a categorização e as representações dos sujeitos da educação especial se apresentam tensionados porque centram na figura do indivíduo com deficiência, refratando seus lugares como sujeitos de historicidades.

É justamente, nesse movimento das práxis, sob essa particularidade da educação especial, que os saberes das atividades pedagógicas explicitam o estabelecimento uma realidade de transcendência pedagógica inclusivista. Não eximir a realidade de crítica com o qual sujeitos de coletividade produzem-se, reforçam-se, se apropriam, produzem-se e reproduzem-se, como força de luta hegemônica para novos consensos e direções:

Indo mais além, no cerne das proposições políticas e educacionais levantadas, o debate referente à escola inclusiva, do ponto de vista contra hegemônico, também precisa suscitar um questionamento cada vez mais agudo acerca da organização social capitalista que move o país, refletida no aviltamento das condições do trabalho docente. Do contrário, permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “inclu-dente”, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas (Bezerra, 2016, p. 274).

Com base nessas afirmações, torna-se necessário uma análise crítica da “escola inclusivista” (Cunha *et al.* 2023). A escola inclusivista e de uma pedagogia de mesmo conteúdo, explicita as contradições entre “a escola e o seu papel de inclusão, na relação do AEE com educação inclusiva [...] A escola é revestida da ideia de inclusão, contudo, incapaz de operar contra a exclusão” (Cunha *et al.* 2023, p. 34).

Dessa forma, a escola inclusivista se limita a uma perspectiva idealista e descontextualizada da realidade social. A educação inclusiva, apenas entendida como um direito só no documento fundado por um princípio abstrato recobre as arbitrariedades e imposições

que fragilizam os processos formativos especializados no espaço escolar em razão de uma ideia sem conexão com uma realidade de profundas contradições, conflitos e impedimentos às existências em sua forma plural.

Considerações finais

A partir das narrativas das educadoras do AEE e das análises realizadas ao longo deste capítulo, compreendemos que os saberes de experiência não podem ser reduzidos a um acúmulo espontâneo de vivências, tampouco romantizados como expressão de vocação. Eles emergem do enfrentamento concreto com as contradições materiais do cotidiano escolar, nos tensionamentos entre formação inicial insuficiente, formação continuada precária e exigências impostas por uma lógica educacional centrada na eficácia e na produtividade.

Esses saberes, articulados entre o vivido, o pensado e o enfrentado, expressam a práxis docente em sua dimensão histórica, coletiva e inacabada. As educadoras do AEE, ao relatarem suas práticas, expõem não apenas estratégias pedagógicas, mas modos de resistir, criar e sustentar o trabalho educativo em um cenário que, muitas vezes, naturaliza a exclusão sob o discurso da inclusão.

O AEE, como espaço tensionado entre políticas inclusivas e a lógica da padronização, revela as fragilidades estruturais do sistema educacional, especialmente na formação e no reconhecimento do trabalho docente. A responsabilização individual, presente nos depoimentos, aponta para uma política que desloca a precariedade institucional para a figura do professor, intensificando o sentimento de insuficiência e a sobreposição de tarefas. No entanto, é na contradição entre essa imposição e a resistência que se produz a possibilidade de novos sentidos para a prática.

Reconhecer os saberes de experiência como parte constitutiva da docência, sobretudo na educação especial, é afirmar que há conhecimento produzido nas práticas e que ele precisa ser visibilizado,

analisado e valorizado. Esse reconhecimento, entretanto, só adquire sentido pleno quando articulado a um projeto de formação comprometido com a transformação das condições que o limitam.

Em tempos de intensificação das desigualdades, as experiências docentes revelam mais do que estratégias de ensino elas expressam modos de resistência. São nesses gestos cotidianos, muitas vezes invisíveis, que se mantém viva a possibilidade de uma educação que não se curve à lógica da adaptação, mas que se movimenta, com consciência e historicidade, em direção a práticas coletivas, críticas e comprometidas com a formação plena dos sujeitos.

Referências

- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. 2. ed. São Paulo: Boi tempo, 2009.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto: Porto, 2001.
- BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 68, p. 272-287, 2016.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas; v.1).
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- CUNHA, M. M.; SOUZA, K. A. de; ROHENKOHL, L. A. R.; FIGUEREDO, M. S. de O.; TEODORO, P. Acs. Os números fora de ordem para a ordem neoliberal: a formação e prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: ALENCAR, G. A. R. de; YAEHASHI, S. F. R.; CIRINO, R. M. B. (Orgs.). **Educação Inclusiva**: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI (Linha 3) – Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: uma nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 77-96, 2002.

MÉSZÁROS, I. **1930 - A educação para além do capital** [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **1930 - Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. Ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Tardif, 2014.

Biografia dos autores

Estêvão Barbosa dos Santos

Graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2018) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2014). Mestre em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop-MT. Atualmente, é professor na Educação Básica, anos iniciais (alfabetização), na rede municipal de Sinop. Professor contratado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Sinop-MT. Participa dos grupos de pesquisa “O professor de história e a pedagogia neoliberal: as contradições em cena pela história oral” e “A educação especial sob a ideia de inclusão: o trabalho do professor em tempos neoliberais”.

E-mail: estevaobarbosa@gmail.com

Lattes: cnpq.br/4328813115490861

Marion Machado Cunha

Professor Livre-Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, onde atua desde 1995. Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1994). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2001). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), com ampla experiência nas áreas de ensino, pesquisa e gestão acadêmica. Professor do quadro permanente no Curso de Mestrado e Doutorado em Ensino de História e do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

E-mail: marion@unemat.br

Lattes: cnpq.br/3219438851193034

CAPÍTULO 13

RESSIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Gracieli Ribeiro Antunes da Silva

Ariangelo Hauer Dias

Introdução

Em consonância com as perspectivas atuais e necessárias em relação à educação inclusiva e suas formas de efetivação na prática pedagógica escolar, entende-se que é necessário expandir o movimento de ressignificação da educação inclusiva, para desmistificar o ideário que ela é exclusiva da Educação Especial e que se efetiva por completo quando o aluno com deficiência é matriculado no ensino regular e recebe AEE no contraturno (Rebelo; Kassar, 2018).

Ressignificar a educação inclusiva é envolver o aluno com deficiência em experiências concretas de aprendizagem, interação e participação de forma equitativa, e tomar um “posicionamento de otimismo de que todos podem aprender, independentemente de seu tipo de deficiência” (Carneiro, 2012; Pagni, 2015 apud Vílchez, 2017, p. 16), de modo a identificar e respeitar suas potencialidades e individualidades, de idade, gênero, status e contexto social (Vílchez, 2017).

Nessa perspectiva, ressignificar a educação inclusiva é relembrar o direito à Educação Básica e às necessidades básicas de aprendizagem,

afirmados na Declaração de Jontiem (1990), precursora do movimento “Educação para todos”.

Partindo desse entendimento, abre-se um leque de considerações a respeito da organização e fins da educação escolar que dificultam a ascensão de uma educação cada vez mais inclusiva, justa e equitativa, por isso, concorda-se com Piccolo (2023, p. 2), quando propõe que, é o “momento de se promover transformações inadiáveis e que fundem uma nova geografia do espaço escolar”, com a participação e reunião de todos de forma “paritária” nas relações que envolvem esse ambiente.

De acordo com Piccolo (2023), essa nova geografia do espaço escolar faz parte da construção de uma “geografia social acessível”, para além das transformações em estruturas físicas, democratização do acesso e permanência, refere-se também aos locais de fala, as interações dialógicas e atitudinais e os mecanismos pedagógicos.

Diante do exposto e trazendo o foco para a atuação docente, identifica-se na concepção pressuposta no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma possibilidade para que os professores, a partir do planejamento alinhado aos seus princípios e diretrizes, ressignifiquem o conceito de educação inclusiva em sua atuação e somando-se à processos formativos e contextualizados, também contribui para que se alcance os objetivos explícitos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008, bem como o ideal de “Educação para Todos” proposto nos documentos que antecederam e embasaram essa política.

Caracterização do DUA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem sendo estudado desde a década de 90 nos Estados Unidos pela organização sem fins lucrativos, o *Center For Applied Special Technology* (Cast), e foi apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos em

1999 (Zerbato; Mendes, 2018). O DUA foi inspirado no desenho universal (DU) do campo da arquitetura, e “em um diálogo interdisciplinar entre as áreas de educação, neurociências, medicina e tecnologias” (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 370).

O precursor das ideias do Desenho Universal (em inglês, *Universal Design*) foi o arquiteto Ron Mace (1941-1998), cadeirante e utilizador de aparelho para respiração, formulou a percepção sobre “aprimorar as coisas que se projetam, tornando-as utilizáveis para todos” (Cassano; Muzzio; Góes, 2022, p. 4).

A rampa é um exemplo de solução pensada a partir do desenho universal, pois possibilita o acesso aos espaços, e pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam alguma deficiência física, mobilidade reduzida, quanto por pessoas sem deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê (Zerbato; Mendes, 2018).

A partir desse comparativo da arquitetura para a área da educação, o DUA e seus princípios, conforme apontado por Prais e Vitaliano (2017, p. 56) “assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos na aula que está sendo proposta”. Assim, o objetivo central será a remoção das barreiras curriculares para que as estratégias implementadas alcancem um maior número de alunos de forma conjunta e equitativa.

O DUA também é fundamentado nos estudos da neurociência moderna, a partir do “conhecimento que nosso cérebro é formado por três redes diferentes usadas no processo de aprendizagem: reconhecimento, estratégicas e afetivas” (Sebastián- Heredero, 2020, p. 743). Sendo essas redes que fundamentam os três princípios gerais do DUA (representação – ação e expressão – engajamento). Conforme ilustrado a seguir e explicado a partir da tradução das Diretrizes do DUA de Sebastián-Heredero (2020).

Figura 1 – Princípios do DUA.

Fonte: Kittel *et al.* (2022, p. 54).

Audiodescrição: A imagem é uma representação visual dos princípios do DUA. Ela está dividida em três partes principais, cada uma associada a uma imagem de um cérebro com uma área colorida diferente. 1. A primeira parte, com um cérebro com áreas em verde, tem o texto: 1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento. Abaixo, está escrito: Estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, recorrendo a múltiplas formas. 2. A segunda parte, com um cérebro com áreas em roxo, tem o texto: 2. Proporcionar múltiplos meios de representação. Abaixo, está escrito: Apresentar a informação e o conteúdo em múltiplas formas para que todos tenham acesso. 3. A terceira parte, com um cérebro com áreas em azul, tem o texto: 3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. Abaixo, está escrito: Permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos.

1. **Proporcionar múltiplos meios de envolvimento:** A primeira imagem na figura apresenta as redes cerebrais afetivas, nas quais se fundamentam o princípio do engajamento e refere-se ao – “POR QUÊ” da aprendizagem – os alunos diferem muito entre si quando se trata de preferências, as quais serão estabelecidas a partir da afetividade, e determinará o nível de envolvimento do aluno, portanto esse princípio do DUA implica proporcionar múltiplos meios de envolver e engajar o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem.
2. **Proporcionar múltiplos meios de representação:** A segunda apresenta as redes cerebrais de reconhecimento, essa fundamenta o princípio da representação o – “O QUÊ” da aprendizagem – e se refere a proporcionar múltiplas formas e formatos de representação da informação a ser apreendida por meio dos conteúdos escolares, pois além de

interesses distintos, as diferenças intrínsecas dos alunos influenciam no modo como acessam, percebem e compreendem a informação. Isso porque as conexões internas e entre os conceitos aprendidos só se concretizam na aprendizagem quando há múltiplas formas de apresentação da informação (Zerbato e Mendes, 2018).

3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: Já a terceira imagem na figura apresenta as redes cerebrais estratégicas, que fundamentam o princípio da Ação e Expressão o – “COMO” da aprendizagem – a qual se baseia em proporcionar múltiplas formas para que os alunos possam expressar a aprendizagem. Devido às limitações ocasionadas por alguma deficiência faz-se necessário diversificar estratégias de registro e resolução de atividades, mas estudantes que não possuem deficiência também se distinguem na forma de expressar a aprendizagem, por isso a necessidade de diversificar esse momento.

Portanto, um planejamento alinhado ao DUA atenta-se a todos os seus princípios, os quais, sob a orientação das diretrizes, objetivam tornar o aluno motivado, experiente e estratégico, ao ponto de gradativamente o aluno desenvolver mecanismo para se engajar, desenvolver níveis mais altos de compreensão e monitoramento da própria aprendizagem.

A partir dessas diretrizes o professor conseguirá esboçar os caminhos possíveis, oportunizando escolhas mais assertivas para traçar várias estratégias e métodos que minimizem ou eliminem as barreiras para aprendizagem de vários alunos de forma simultânea, a partir de uma mesma intervenção, mas atendendo a todas as particularidades dos estudantes.

Entretanto, salienta-se nos estudos nacionais das autoras pioneiras na investigação dos princípios e Diretrizes do DUA, Zerbato e Mendes (2018), Böck (2019), bem como na Versão textual 2.0 das Diretrizes do DUA (Cast, 2018) traduzida por Sebastián-Herederro (2020), que o DUA não se trata de uma receita a ser seguida, mas um conjunto de orientações para a escolha de estratégias mais

assertivas para a aprendizagem em curso. Mendoza e Gonçalves (2023) corroboram com esse entendimento ao pontuarem que as orientações do DUA são para planejar e avaliar objetivos, materiais e métodos, com vistas a proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível.

Nesse entendimento, outra área de conhecimento envolvida na formulação dos princípios e Diretrizes do DUA é a tecnologia, ela permeia todos os espaços na atualidade e está sendo uma nova forma de se interagir com o conhecimento. O uso da tecnologia é defendido no DUA, não como regra, mas como recurso facilitador e otimizador, tanto para o planejamento e personalização dos currículos de forma mais prática e econômica, quanto para apoio, “andaime”, para a superação dos obstáculos que impedem os estudantes a entender, transitar e se envolver com o ambiente de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

Não obstante, é preciso considerar que essas tecnologias não devem ser vistas como a única maneira de desenvolver o DUA. Professores eficazes devem ser criativos ao projetar ambientes educacionais flexíveis como resposta à diversidade de estudantes usando uma ampla gama de soluções com maior ou menor uso da tecnologia. O objetivo do DUA é criar ambientes nos quais todos tenham a oportunidade de se tornar estudantes avançados, e os meios para alcançá-lo devem ser flexíveis, sejam eles tecnológicos ou não (Sebastián-Heredero, 2020, p. 741).

Os idealizadores do DUA ainda esclarecem que o uso das novas tecnologias por si só não é a implementação dos seus princípios e diretrizes, pois muitas tecnologias têm problemas de acessibilidade tanto como recursos ou estratégias não tecnológicas, sendo o diferencial um planejamento com finalidade para uso dessas tecnologias para atingir os objetivos propostos.

Isso posto seguem-se algumas reflexões em relação à aplicabilidade dos princípios e diretrizes do DUA na atuação docente.

Apontamentos sobre aplicabilidade do DUA na atuação docente

A partir do referencial analisado compreendeu-se que, a concepção do DUA contribui para que o professor reflita e busque caminhos acessíveis a um maior número de alunos durante sua aula, para que as atividades sigam um mesmo encaminhamento, com um menos adaptações individuais, mas que não despreze o uso de recursos e tecnologias assistivas indispensáveis a determinados alunos.

Constatou-se também que, apesar de ser uma concepção atual, o DUA contempla em seus princípios a necessidade de se considerar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Zerbato, 2021), algo relativamente já observado no planejamento e atuação docente, assim como outros pontos elencados nas diretrizes do DUA que já são incorporados na sua prática diária de ensino (Sebastián-Heredero, 2020)

Em decorrência disso, tem-se observado um crescente interesse em estudos sobre o DUA em diferentes contextos de aprendizagem e níveis de ensino, conforme constado por Prais e Rosa (2017), Böck, Gesser e Nuernberg (2018), Pereira e Massaro (2021), Cassano; Múzio e Góes (2022).

Já, Pereira e Massaro (2021) focaram em sua pesquisa estudos sobre aplicabilidade do DUA na Educação Básica, das quais chegaram a um quantitativo de 15 estudos analisados que evidenciaram resultados positivos com a aplicabilidade do DUA, pois, mesmo em ações pontuais, e por pouco tempo, confirmou-se um maior engajamento dos alunos quando implementado o DUA na atuação pedagógica.

Os resultados dos estudos analisados por Pereira e Massaro (2021), constataram também, que a implementação do DUA é mais provável na atuação docente de forma isolada do que em uma escola ou rede de ensino. Tal constatação se dá devido ao grande aporte de mudanças que seriam necessárias, que compreendem desde a remoção das barreiras arquitetônicas, tecnológicas e principalmente as atitudinais,

o que corrobora com Böck; Gesser; Nuernberg (2018, p. 153), ao afirmarem que esta é uma realidade percebida em diferentes localidades, mas que não diminuem o potencial da aplicabilidade do DUA.

Portanto, considerando esses estudos, que evidenciaram as contribuições do DUA no planejamento da atuação docente de modo a considerar a diversidade de alunos como algo potencializador da prática educativa, suscitou-se interesse em investigar um contexto específico sobre as percepções docentes em relação aos conceitos de Educação Inclusiva, DUA e ainda sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação (TDIC's) na atuação docente.

Procedimento metodológico

Para compreender os desdobramentos da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Básica na atualidade realizou-se esse estudo exploratório que, segundo Gil (2008), tem o propósito de esclarecer e delimitar temas genéricos e abrangentes (como é o caso da Educação Inclusiva), também é um tipo de estudo empregado em temas emergentes (como é o caso do DUA).

Investigou-se através da pesquisa bibliográfica, na qual “utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos” (Fonseca, 2002, p. 32 apud Silveira; Córdova, 2009, p. 37), os resultados de estudos anteriores (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020; Cassano; Muzzio; Góes, 2022; Mendoza; Gonçalves, 2023; Pereira; Massaro, 2021; Zerbato; Mendes, 2018), a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), sua aplicabilidade e como essa vertente pode mobilizar os educadores a promoverem a inclusão através de sua atuação pedagógica.

Partindo-se das análises bibliográficas constatou-se a necessidade de investigar as concepções sobre os conceitos de Educação Inclusiva e DUA de forma contextualizada e, assim aumentar o repertório científico de investigações em relação a esses temas de estudo.

Portanto, realizou-se a aplicação do questionário *online* com questões fechadas elaboradas via *Google Forms*, direcionado aos professores efetivos da Rede Municipal de Foz do Iguaçu que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, intitulado “Percepção dos docentes da rede municipal de ensino sobre Educação Inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s).

O questionário é definido por Gil (2008) como um instrumento empregado para coleta de dados no qual os objetivos da pesquisa são traduzidos em questões específicas, e servem para testar hipóteses que foram construídas na fase de projeto de pesquisa.

Salienta-se que antes da aplicação do questionário, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e aprovado por meio do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 6.455.349.

Interpretação e discussão dos resultados

As interpretações foram realizadas a partir da abordagem qualitativa, pois busca descrever, compreender e explicar os conceitos de Educação Inclusiva, DUA e atuação docente, observando as relações globais e locais, orientações teóricas e empíricas e busca de resultados os mais fidedignos possíveis (Silveira; Córdova, 2009).

Composto de 10 questões segmentadas em três seções, sendo: Caracterização geral dos participantes; Caracterização em relação aos temas centrais da pesquisa – práticas pedagógicas inclusivas – Educação Inclusiva – DUA; e Caracterização em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s), o questionário obteve 92 respostas.

Nesse texto enfatizou-se a interpretação das seções Caracterização em relação aos temas centrais da pesquisa – práticas pedagógicas

inclusivas – Educação Inclusiva – DUA; e Caracterização em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

Figura 2 – Concepção dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra uma captura de tela de um documento do Word com um gráfico de pizza e a legenda ao lado. O gráfico de pizza está dividido em três partes: Uma grande seção laranja representando 69,6%, uma seção azul representando 26%, uma pequena seção vermelha, sem percentual visível.

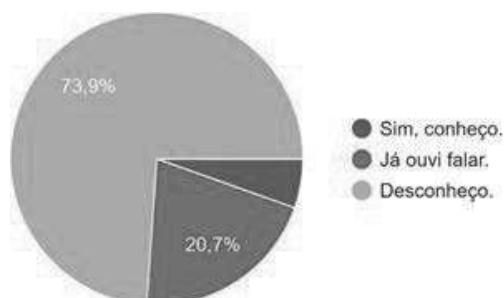
Ao serem indagados sobre como compreendem o conceito de práticas pedagógicas inclusivas, 69,6% responderam se tratar de “atividades que promovam a aprendizagem de todos os alunos”, considerando que as alternativas traziam “atividades para ou que incluem aluno público-alvo da Educação Especial”, as quais apresentaram um somativo de 30%, percebe-se, que apesar de a questão ter sido indutiva a resposta que teve mais porcentagem, houve um percentual significativo que aliam o termo inclusão e seus derivados, exclusivamente a escolarização dos alunos públicos da Educação Especial.

Figura 3 – Concepção dos docentes sobre Educação Inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza com três seções de cores diferentes. A maior seção é laranja, representando 58,7%. A segunda maior é azul, representando 19,6%. A menor seção é vermelha, representando 21,7%.

Quando indagados em relação as suas concepções sobre Educação Inclusiva se manteve a tendência em associar o termo Inclusão a Educação Especial, portanto ao atendimento ao aluno com deficiência, pois, apesar do percentual maior (58,7%) considerar Educação Inclusiva como direito de todos os alunos à Educação, outros 41,3% consideram Educação Inclusiva como o direito dos alunos públicos da Educação Especial receberem a escolarização em turmas de ensino regular (19,6%) ou em escolas de ensino regular (21,7%), tendo em vista que no município há escolas de modalidades, e classes especiais nas escolas regulares.

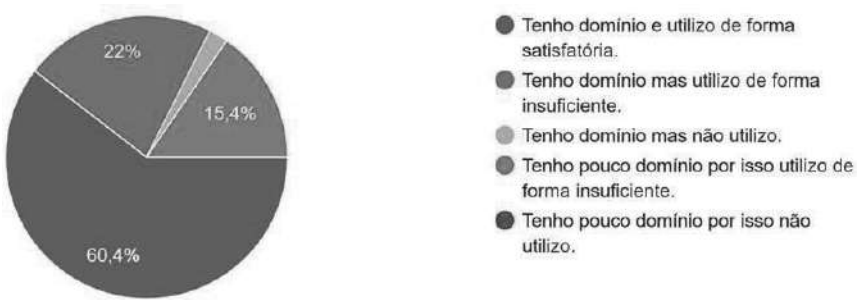
Figura 4 – Noção dos professores em relação ao DUA.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza com três seções de cores diferentes. A maior seção é laranja e representa 73,9% com o rótulo Sim, conheço. A segunda maior seção é vermelha, representando 20,7% com o rótulo “Já ouvi falar”. A menor seção é azul, representando o restante com o rótulo “Desconheço”. A legenda ao lado do gráfico corresponde às cores e categorias mencionadas.

A partir dos dados coletados destaca-se o percentual mínimo que afirmaram conhecer o DUA 5%, o que corrobora com os resultados dos estudos anteriores e apontam para a necessidade de implementação de mais estudos com resultados de maior alcance, que possam contribuir para a disseminação dessa concepção entre os docentes. Isso porque se entende que o DUA oferece uma perspectiva de maior impacto nos aspectos relacionados a atuação docente. Nesse sentido para que possa ser reconhecido em nível sistêmico, será necessário um contingente considerável de proposições que atestem e anunciem seus resultados positivos.

Figura 5 – Autoavaliação sobre o domínio e utilização das TDIC's.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Audiodescrição: A imagem mostra um gráfico de pizza intitulado dividido em quatro partes: A maior parte é azul, representando 60,4%, e está associada à legenda “Tenho domínio e utilizo de forma satisfatória”. A parte vermelha, representa 22%, legenda “Tenho domínio, mas utilizo de forma insuficiente”. A parte verde, representa 15,4%, legenda “Tenho pouco domínio por isso utilizo de forma insuficiente”. Há também uma pequena parte laranja, mas o percentual não é visível na imagem, associada à legenda “Tenho pouco domínio por isso não utilizo”.

Essa última apresentação traz os resultados de uma autoavaliação dos professores quanto ao domínio e uso das TDIC's, no qual

o percentual que inclui o uso insuficiente, seja por falta de domínio ou por opção representa um percentual significativo (40%). Em contrapartida o percentual dos que se autoavaliam com domínio e uso suficiente, sugere que os docentes entendem a importância da atualização e inovação em suas práticas e são receptivos a novas formas de atualização pedagógica e ressignificação de práticas.

Considerações finais

A partir dessas interpretações, observou-se de forma contextualizada alguns entendimentos apontados anteriormente, sendo o principal deles, a associação da Educação Inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas exclusivamente à Educação especial e seu público atendido, o que demonstra a necessidade de se implementar ações direcionadas a ressignificação dessa percepção, principalmente nesse contexto pesquisado, pois devido a sua localização fronteiriça, essa rede de ensino possui um público ainda mais diversificado.

O desconhecimento do DUA, sugere um potencial grupo para implementação de uma formação abrangente nessa perspectiva, com vista a potencializar a visão emergente de Educação Inclusiva como direito de todos os alunos à Educação apresentada nos resultados.

Com relação às TDIC's, percebe nesse público uma perspectiva otimista para implementação de um recurso educacional na linha tecnológica, que possa possibilitar um primeiro contato dos docentes com o DUA, contribuindo, assim, para sua disseminação e promoção do interesse em se aprofundar nessa nova perspectiva de planejamento, a qual tem sido apontada como uma proposta de efetivação da Educação Inclusiva em sua plenitude.

Após as análises e discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário, considerando o percentual de professores que afirmaram nunca ter ouvido falar do DUA, idealizou-se o desenvolvimento de um software para apresentar o DUA aos docentes, seus princípios

e diretrizes de forma interativa. Salienta-se que o recurso desenvolvido se trata de um protótipo, sendo necessário implementá-lo a partir de outro estudo para que, assim, seja validado, e implementado melhorias no conteúdo e funcionamento do recurso, que se fizerem pertinentes

Referências

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340421802_O_desenho_universal_para_aprendizagem_como_um_principio_do_cuidado>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CASSANO, A. R.; MUZZIO, A. L.; GÓES, A. R. T. Investigando indícios do desenho universal e desenho universal para aprendizagem em pesquisas que abordam jogos na matemática. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-23, 2022.

DA SILVA PEREIRA, D. R.; MASSARO, M. Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 151-163, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1184>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KITTEL, R.; FERREIRA, S. de M.; SILVA S. C.; COSTA, L. M. de L. **Caderno de Estudos: Histórico, princípios e diretrizes do DUA. Estratégias pedagógicas com foco nos princípios do DUA**. Primeira Tertúlia. RS, 2022.

PICCOLO, G. M. **Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva?** Educação & Sociedade, v. 44, p. e260386, 2023.

PRAIS, J. L. de S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/ab343a1e-b6fa-42c8-9f3c-5aaa56274920> Acesso em: 09 fev. 24.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização dos Alunos da Educação Especial na Política de Educação Inclusiva no Brasil**. Pesquisa Brasileira em Ciência

da Informação e Biblioteconomia. Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079> Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. E-ISBN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma Escola em Transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf> Acesso: 10 fev. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: Práticas Colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22 (2). p. 147-155, 2018. Porto Alegre Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 09 fev. 2024.

Biografia dos autores

Gracieli Ribeiro Antunes da Silva

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI/ UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail 1100122013027@uepg.br.

Lattes: cnpq.br/8987670916379994.

Ariangelo Hauer Dias

Professor Doutor e Orientador no Programa de Mestrado em Educação Inclusiva-PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

E-mail ariangelo@uepg.br

Lattes: cnpq.br/7794068120475468.

CAPÍTULO 14

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DISFUNÇÕES SENSORIAIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Pedro de Oliveira Silva

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Susana Cristina Domenech Autor

Introdução

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento. Segundo Zanon, Backes e Bosa (2014), manifesta-se desde o nascimento e persiste ao longo da vida. Dados da ONU (2012) indicam que cerca de 70 milhões de pessoas no mundo possuem essa condição, com prevalência variável por região. Estudos recentes, Maenner *et al.* (2023), demonstram que a prevalência do autismo nos Estados Unidos é de 1 a cada 36 crianças, com maior incidência em meninos. No Brasil, o IBGE (2022) estima que 5,6 milhões de pessoas tenham autismo, refletindo um crescimento significativo nos últimos anos. Assim, a inclusão de crianças com autismo na educação pré-escolar brasileira representa um desafio, devido a concepções equivocadas sobre inclusão escolar e à falta de preparo das instituições.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) está relacionada às disfunções sensoriais. Entre 45% e 96% das crianças com TEA apresentam déficits na

Integração Sensorial, o que impacta sua participação social e acadêmica (Brasil, 2013; Howe e Stagg, 2016). Essa questão é pouco abordada no contexto educacional brasileiro, sendo amplamente estudada na área da Terapia Ocupacional (Ashburner *et al.*, 2008; Mills *et al.*, 2016). A falta de conhecimento sobre como identificar e intervir nesses déficits pode levar a problemas de adaptação escolar e a subestimar das dificuldades enfrentadas pelos alunos (Piller *et al.*, 2017). Assim, torna-se essencial o conhecimento a respeito das características deste transtorno (em especial quando acompanhado de disfunções sensoriais) de modo a facilitar a implementação de estratégias baseadas em evidências científicas que permitam a inclusão dessas crianças. Na presente revisão, apresenta-se uma base histórica para aprofundamento dos estudos em relação à definição de critérios de diagnóstico, comorbidades, disfunções sensoriais no TEA e inclusão das crianças com TEA no contexto pré-escolar.

Metodologia

A presente revisão foi elaborada a partir de buscas bibliográficas nas plataformas SCOPUS e Scielo, utilizando as seguintes palavras-chave: Disfunções sensoriais, autismo, pré-escola. Como critério para delimitar a busca, foram selecionados artigos científicos dos últimos 10 anos, nos idiomas inglês e português. O estudo foi realizado por meio de leitura seletiva, analítica e interpretativa do material selecionado, para verificar a importância de seus conteúdos e objetivos para a elaboração do presente trabalho.

Resultados e discussão

Histórico

O termo autismo foi mencionado pela primeira vez em 1908 pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler para descrever pacientes com sintomas

que julgava semelhantes à esquizofrenia. De acordo com Liberalesso e Lacerda, (2020 p. 14), em 1943, Leo Kanner publicou o clássico artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, o qual descreveu 11 crianças que apresentavam uma “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice”. O trabalho foi considerado historicamente um dos mais importantes no estudo do transtorno do espectro autista, servindo de base para os conceitos ainda atualmente.

Como ação principiante enquanto estudo científico relacionada mesmo que de forma indireta ao TEA segundo, Liberalesso e Lacerda (2020.p 14). Em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, “descrevendo pacientes com sinais e sintomas semelhantes aos observados por Kanner, mas destacando que parte deles apresentava um interesse intenso e restrito coisas bastante específicas”, o referido artigo continha informações que aprofundaram o aprimoramento dos diagnósticos de TEA. Além de Friedrich Karl outros nomes também se destacam no pioneirismo de identificação do TEA, trata-se de Johann Hans Friedrich Karl Asperger, um importante psiquiatra e pesquisador austríaco que durante sua trajetória escreveu centenas de artigos a respeito do que ele classificava como psicopatia, termo usado para destacar um grupo de indivíduos que segundo ele apresentavam um interesse intenso e restrito por assuntos específicos, repetitivos, dentre outras características, durante muito tempo, seus escritos foram ignorados pela comunidade científica internacional sendo reconhecidos somente após de sua morte, que ocorreu no ano de 1980.

Durante a década de 1950, houve muita confusão relacionada à natureza do autismo, surgindo várias crenças e teorias em torno do que causava o transtorno, sendo a principal e talvez mais absurda a que pregava como causa do distúrbio o fato haver pais emocionalmente distantes (hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner). No entanto, a hipótese logo foi rechaçada e seu criador chegou se retratar. Já nos anos 60, crescem as evidências sugerindo que o autismo era

um transtorno cerebral presente desde a infância é encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Os estudos avançam e durante a década de 1970 alguns episódios interessantes acontecem, sendo o mais importante, a classificação definida pelo psiquiatra Michael Rutter em 1978, onde ele classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propôs uma definição baseada em quatro critérios básicos: 1- atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual, 2- problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3- comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e 4- início antes dos 30 meses de idade. Logo no início da década de 80 aconteceram alguns episódios importantes em relação ao TEA, o ano era 1981, a psiquiatra inglesa, Lorna Wing desenvolve o conceito de autismo como um espectro, e institui o termo Síndrome de Asperger, em referência à Hans Asperger.

Seu trabalho tendo o TEA com nova roupagem e o definindo como espectro revolucionou a forma como o transtorno era considerado, por conta disso sua influência foi sentida em todo o mundo. Lorna Wing, além de clínica, era pesquisadora e mãe de uma criança autista.

Em 2007 tem-se a definição de uma importante conquista no campo da TEA, pois a – Organização das Nações Unidas instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo com o objetivo principal de chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), mais de uma década depois, por força da Lei nº 13.652 de 13 de abril de 2018, o 2 de abril finalmente passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Em 2012, foi sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana, (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este 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.

Em 2013 O DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Em, 2022 a versão mais atualizada da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11 (OMS, 2018), 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.

Definição e critérios diagnósticos

A título de informação, diferente do que muitas pessoas pensam o TEA não é uma doença, e sim uma condição peculiar múltipla de desenvolvimento inerente a cada indivíduo, caracterizada por um conjunto sintomático (Liberalesso e Lacerda, 2020). Embora haja efeito do fator genético no desenvolvimento entre 80 e 90% (Sandin *et al.*, 2017), nem sempre o autismo se desenvolve no indivíduo, há influência de fatores ambientais que contribuem para o seu desenvolvimento.

Por não se tratar de uma doença e sim um transtorno, não existe um exame clínico que ateste a presença do autismo em indivíduos,

pelo contrário, seu diagnóstico é realizado através de uma minuciosa análise comportamental onde são analisados vários aspectos, baseados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

De acordo com Liberalesso e Lacerda (2020), O “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) é um livro editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos – e na maior parte dos países – como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. No DSM, constam os critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno mental, sendo um uniformizador de termos e conceitos para os profissionais de saúde ao redor do mundo. Em sua 5ª versão DSM-5 (APA, 2013) trouxe grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, uma vez que aboliu o termo “Transtorno Global do Desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a nomenclatura de “Transtorno do Espectro Autista,” os termos “autismo”, “Síndrome de Asperger”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e “Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação”.

De acordo com as diretrizes mais recentes da DSM-5-TR (APA, 2022), para ser considerado o diagnóstico de autismo, há uma série de critérios, estabelecidos e que devem estar presentes. O critério (a) *Déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos*, possui três características que devem estar presentes (as três) E, o critério (b) *Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades*; possui quatro características, das quais duas (pelo menos) devem estar presentes para ser considerado o diagnóstico de autismo.

São elencadas abaixo, as características a serem observadas nos dois critérios (a) e (b). No DSM-5-TR (APA, 2022), é necessário para definir o diagnóstico, que estejam presentes pelo menos:

O critério (a) *Déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos* tem relação a relação da pessoa com TEA e à comunicação, sendo exemplificadas pelas características:

- Défis na reciprocidade socioemocional – que são variáveis – incluindo abordagem social anormal, dificuldade para estabelecer uma conversa coerente, compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, bem como dificuldades para iniciar ou responder a interações sociais.
- Défis nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social- pode variar de comunicação não verbal e pouco integrada à normalidade do contato visual e linguagem corporal ou déficits e uso de gestos, à ausência total de expressões faciais e comunicação não-verbal.
- Défis para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Essa característica pode variar desde a dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos, à dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, à ausência de interesse por pares.

Já o critério (b) *Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades*; possui como principais características:

- Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos – relacionado a estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas,
- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal. Esta característica inclui sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente;
- Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco. Esta característica engloba o forte apego ou a preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos.

Além da exigência das três características do critério (a) e de pelo menos duas características do critério (b) estarem presentes, há ainda 3 condições que devem estar presentes (características condicionantes) para que o diagnóstico de Autismo seja correto (sem as quais não pode ser considerado autismo):

- Todos os critérios acima identificados na avaliação clínica, devem estar presentes desde a primeira infância;
- O prejuízo deve ser clinicamente significativo (as características ou traços podem estar presentes, mas ao tê-los em quantidade significativa que trazem prejuízo na qualidade de vida, necessitando de apoio);
- Todas essas características não podem ser melhor explicadas por atraso global no desenvolvimento ou deficiência intelectual.

Classificação

O TEA geralmente apresenta um nível de comprometimento razoável, de acordo com Liberalesso e Lacerda (2020) sendo, muitas vezes, uma condição altamente incapacitante, caracterizada por prejuízo clinicamente significativo nos domínios da comunicação e do comportamento, apresentando aproximação social anormal muitas vezes estereotipada e pouco interesse por pares, deste modo e como forma de tornar mais objetiva a identificação do grau de comprometimento para classificar a gravidade do TEA, a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5) utiliza o nível de dependência provocado pelo autismo no indivíduo, podendo ser de Nível 1, 2 ou 3, conforme descrito a seguir:

O nível 1, dentre as classificações do autismo, e suas diversas nuances, destaca-se aqui o nível 1 conceituado como (leve) grupo caracterizado por indivíduos com características menos evidentes do espectro autista os quais na maioria dos casos necessitam de pouco ou apenas apoio ocasional para desenvolver habilidades específicas, nestas situações os déficits na comunicação social provocam impactos leves nas interações interpessoais, sendo comum com neste grupo dificuldades

em organização, planejamento de atividades básicas do dia a dia e no desenvolvimento de novas amizades, preferindo, muitas vezes, uma rotina mais isolada.

É importante destacar que o autismo independentemente do nível e ou grupo é e sempre será um importante transtorno do neurodesenvolvimento e como tal tem suas características típicas o que costuma variar entre cada grupo é o nível de habilidades comprometidas e preservadas que cada um costuma apresentar, no caso do nível 1 por exemplo as características do transtorno também são perceptíveis, ainda que em menor intensidade em relação a outros. Isso inclui dificuldades de modo geral na interação e comunicação, destacando-se a oralidade, iniciação de interações sociais e pouca motivação para se integrar em grupos sociais de forma autônoma, foco em interesses específicos, os (hiperfocos) como animais, objetos do cotidiano, músicas, livros, jogos ou computadores, além disso, costumam ser extremamente honestos, expressando opiniões de maneira direta, sem avaliar o contexto, o que em alguns casos gera desconforto e interpretações equivocadas.

Já no nível 2, as classificações de nível do transtorno do espectro autista são importantes por conter o conjunto de características típicas que cada grupo de indivíduos costuma apresentar, sendo móvel, podendo assim, progredir ou regredir de acordo com o contexto, a respeito do nível 2 (moderado), segundo Liberalesso e Lacerda (2020), neste nível, os indivíduos apresentam déficits mais severos nas habilidades de comunicação social em relação ao nível 1, tanto verbal quanto não verbal, necessitando de maior apoio no dia a dia o que inclui, terapias e serviços especializados. Comparados ao nível 1, neste grupo os sintomas são mais perceptíveis e evidentes, sendo os principais, atraso na fala, uso de sentenças incompletas, falas estereotipadas ou descontextualizadas, ecolalias dentre outras características.

Deste modo, segundo Liberalesso e Lacerda (2020, p. 24): Neste nível, mesmo com o suporte necessário as deficiências são bem mais

claras e significativas, comprometendo de forma considerável as relações interpessoais, de forma que sair da rotina por mínimo que seja costuma se tornar um grande desafio uma vez que neste grupo eles costumam ser inflexíveis e a busca por novas amizades costuma ser frustrada devido à dificuldade ou ausência de estratégias comportamentais, a comunicação oral costuma ser simplificada, reduzida a poucas e rápidas palavras, além das dificuldades na compreensão do que as outras pessoas falam.

Assim, o autismo moderado impacta importantes aspectos da vida cotidiana, reduzindo a comunicação, interação e a autonomia, nestes casos, há uma exigência maior e mais qualificada de suporte, uma vez que os sujeitos nestas condições enfrentam dificuldades significativas da execução de tarefas básicas e de média complexidade, necessitando de suporte especializado e familiar contínuo, pois neste grupo, mesmo esmo com tratamentos intensivos, o nível de independência costuma ser limitado, demandando intervenções constantes e contínuas.

Dentre todos os níveis de classificação do TEA, o nível 3 (severo) é sem dúvidas o que apresenta maior comprometimento de habilidades, assim, conforme Liberalesso e Lacerda (2020), o nível severo é caracterizado por grandes déficits na comunicação social, verbal e não verbal, os sujeitos dentro deste grupo tem rotinas rígidas e qualquer alteração por menor que seja costumam causar importantes mudanças o que dificulta e em alguns casos impede totalmente as interações interpessoais e sociais, tornando este o nível de maior comprometimento, com severos impactos nas funções físicas, sociais e neurológicas, afetando intensamente o indivíduo, familiares, cuidadores e rede de apoio .

Apesar do significativo nível de comprometimento, há possibilidade de melhora com estímulos e tratamento precoce, especialmente nos primeiros anos de vida. Com intervenções adequadas, algumas pessoas podem migrar para níveis menos graves, como o nível 2.

No nível 3, além das características típicas do TEA, frequentemente existem comorbidades adicionais associadas, como, limitações neurológicas e físicas, além de ser bastante frequente a presença de outros transtornos o que torna as interações sociais ainda mais deficitárias e quando ocorrem geralmente são limitadas e breves, ficando a comunicação expressiva e a compreensão seriamente comprometidas, tendo os sujeitos neste grupo grande inflexibilidade comportamental o que faz com que tenham extrema dificuldade em lidar com mudanças, restringindo ainda mais a capacidade de interação e adaptação ao meio.

Comorbidades

O autismo enquanto transtorno do espectro em que cada pessoa apresenta características e condições peculiares costuma apresentar algumas comorbidades que não são específicas do TEA, porém com grande semelhança e que se não diagnosticadas e tratadas tem potencial de agravar mais ainda as limitações que o transtorno naturalmente já impõe aos indivíduos.

Assim, comorbidade é um termo utilizado quando duas ou mais condições médicas são encontradas juntas. Ou seja, são doenças ou transtornos diferentes ocorrendo, ao mesmo tempo, e, no caso do TEA, isso é relativamente comum, pois com frequência vemos no dia a dia pessoas com TEA sobretudo nos níveis 1 e 2 acometidas de uma série de outras comorbidades, a maioria a maior parte de natureza neurológica, outras de natureza social e algumas de ordem física, essas comorbidades acabam potencializando os efeitos e características.

O DSM-V também explora o tema das comorbidades presentes no autismo. O manual instrui a ser registrado o autismo como:

3.2.1.1 Com ou sem comprometimento intelectual concomitante;

3.2.1.2 Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante;

- 3.2.1.3 Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou fator ambiental;
- 3.2.1.4 Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
- 3.2.1.5 Com catatonia.

Em 2013, sendo as principais: ansiedade, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), estereotipia, transtorno desafiador de oposição (TOD), epilepsia, deficiência intelectual, deficiência auditiva, disfunções sensoriais.

Será dada ênfase especial às disfunções sensoriais, foco de atenção do presente projeto, as quais serão descritas em maior detalhe no item a seguir.

Disfunções sensoriais no Transtorno do Espectro Autista

O termo Integração Sensorial foi empregado pela primeira vez 1963 por Anna Jean Ayres (Ayres, 1972), a qual definiu como um processo neurológico de organização das sensações provindas do corpo (tato, olfato, audição, visão, vestibular e proprioceptiva) e do ambiente, tornando possível a utilização adequada do corpo no ambiente. A Integração Sensorial é um processo de entrada sensorial, seguido de um processamento das informações no Sistema Nervoso Central (SNC) e saída de informações como uma resposta adaptativa (motora) (Serrano, 2016).

A pesquisadora Winnie Dunn, propôs a definição de “processamento sensorial”, como a forma de organização da Integração Sensorial, a qual procura a interação entre o liminar neurológico e a autorregulação do indivíduo em suas ações. A autora (Dunn, 1997) indica quatro quadrantes onde ocorre o processamento sensorial: Exploração, Esquiva, Sensibilidade e Observação (Dunn, 1997, 2017; Metz *et al.*, 2019). Estes quadrantes estão relacionados com a quantidade de

estímulos sensoriais necessários para uma resposta neuronal (limiar neurológico) e a autorregulação (comportamento do indivíduo). Estes quadrantes são relacionados à quantidade de estímulos sensoriais necessários para uma resposta neuronal (limiar neurológico) e a forma como os indivíduos se comportam para controlar suas necessidades (autorregulação), os quais também apresentam diferentes comportamentos no indivíduo (Dunn, 1997, 2017).

Se o Sistema Nervoso Central possui dificuldade em processar as informações sensoriais advindas do meio, diz-se possuir Disfunções de Integração Sensorial. Estas, podem ser de três tipos: Disfunções de Modulação Sensorial, Disfunções de Discriminação Sensorial e Disfunções Motoras de Base Sensorial, segundo Serrano:

Disfunção de Modulação Sensorial: ocorre quando o indivíduo apresenta uma reatividade em excesso ou uma resposta insuficiente aos estímulos sensoriais, tendo dificuldade em responder apropriadamente à intensidade, natureza e grau do estímulo. [...] Podem ser: a) hiper-responsivos, quando exibem reações exageradas aos estímulos; b) hipo-responsivos, quando não respondem ou têm uma menor resposta aos estímulos; c) Comportamentos de busca sensorial, quando necessitam de grande quantidade de informações para ativar os sistemas sensoriais; [...] *Disfunções de Discriminação Sensorial* têm dificuldade em interpretar as informações de maneira correta, havendo, assim, uma falha na capacidade de dar significado às qualidades específicas dos estímulos; [...] *Disfunções Motoras de Base Sensorial:* indivíduos com este tipo de disfunção, podem ter: a) dificuldade em estabilizar o corpo durante o movimento, ou, b) Dispraxia, que se caracteriza pela dificuldade em planejar, sequenciar e executar uma nova ação ou uma série de ações motoras (Serrano, 2016).

Como anteriormente descrito, o TEA, afeta o neurodesenvolvimento, e que possui alterações comportamentais, de comunicação e de interação social. A literatura indica que de 45% a 96% de indivíduos com TEA apresentam algum tipo de Disfunção de Integração Sensorial, e desta forma, possuem dificuldade de adaptar-se aos

estímulos do ambiente, o que impacta na sua participação social, principalmente na infância e na adolescência, quando das atividades estudantis (Brasil, 2013; Howe e Stagg, 2016; Metz *et al.*, 2019).

A escola é um ambiente que oferece à criança muitos estímulos de diferente grau de complexidade, sendo extremamente favoráveis para o seu desenvolvimento. Em idade escolar, crianças e adolescentes com TEA encontram na escola um ambiente importante para a percepção das entradas sensoriais, mas também é o local onde o processamento sensorial com déficits poderá ser mais evidenciado. Isto pode ocasionar barreiras para a participação nas atividades do contexto da escola (Piller *et al.*, 2017; Mills e Chapparo, 2017). Apesar da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que garante ao indivíduo o acesso à sala comum da rede regular de ensino e o direito, se houver necessidade, à acompanhante, o estudante com TEA, possui muitas vezes evidenciadas suas dificuldades devido à presença da Disfunção de IS sendo necessárias algumas adaptações no ambiente (Brasil, 2012; Howe; Stagg, 2016).

No ambiente escolar, o espaço físico e todos os pares (alunos, professores e outros) necessitam estar conscientes e sensíveis às necessidades do estudante com TEA, devendo haver um trabalho de sensibilização, de modo a harmonizar as demandas deste aluno com as dos demais. É necessário levar em consideração que o ambiente da escola, e principalmente a sala de aula pode ter ruídos muito perturbadores, sendo necessário ter cuidado em relação aos estímulos sensoriais presentes no contexto (Brito; Sales, 2014). Portanto, é de extrema importância que se identifiquem as barreiras e os facilitadores não somente do indivíduo, mas do contexto e das relações sociais, de modo a que se possa minimizar as barreiras que este estudante enfrenta, e possa ser incluído de fato, no ambiente escolar de forma participativa (Mills; Chapparo, 2017).

A inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista

A escola é um ambiente de extrema importância para o desenvolvimento integral de qualquer criança, seja ela com ou sem deficiência. A escola em todas as circunstâncias constitui-se em um elemento enriquecedor, pois entre outras coisas, permite reconhecer a diversidade como um bem em si mesmo. Na escola, a criança vive o imaginário e o real, brinca, fantasia, aprende a viver com as diferenças o que proporciona um desenvolvimento de inúmeras funções que somente esse contato com a diversidade presente na escola pode oferecer. Entender a criança como um sujeito de direitos e ter a escola como um direito nos leva a compreender a importância desta no desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas e sociais, necessários para toda a vida.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ensino regular no Brasil apesar das dificuldades é uma realidade e os principais documentos que subsidiam a formulação das políticas públicas que amparam a Educação Especial são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (1996); a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Plano Nacional de Educação 2014/2024. Entre outros, a propósito da legislação acima, algumas têm regras bem claras quanto ao acesso à educação inclusiva, a meta 4 do PNE por exemplo determina:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes,

escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (Brasil, 2014, p. 55)

Assim, a inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar, de modo especial nas classes regulares é uma necessidade uma vez que estas têm os mesmos direitos de aprendizagem que os demais, negar isso independente de qual seja o motivo, especialmente se for por conta de qualquer deficiência ou limitação seria submetê-los a um castigo por algo que eles não têm culpa, afinal, mesmo com todo o avanço dos serviços terapêuticos especializados poucos ou quase nenhum recurso ou serviço se mostra tão eficaz quanto a interação, o contato natural e a socialização diária entre sujeitos de mesma faixa etária em um mesmo ambiente.

No entanto, dadas as particularidades da educação básica no Brasil, nem todos os alunos com deficiência frequentam as turmas de ensino regular, por motivos diversos, sendo um deles, o fato de que muitas vezes existe uma espécie de seleção prévia dos que estão aptos à inserção, assim, na prática as escolas fazem uma análise e definem quais alunos são inseridos nas classes comuns e quais vão apenas para o atendimento especializado, é comum também a sistemática de rodízio intercalado, no qual os alunos deficientes assistem às aulas na classe comum e, no contra turno, ou horário específico, são os atendimentos, nas salas de atendimento educacional especializado, como forma de atendimento a demandas específicas, que não são possíveis de serem atendidas nas classes comuns.

Fazendo um adendo a legislação brasileira, tanto a Constituição Federal de 1988 como a LDB nº 9.394/96 trazem abordagens e garantias referentes a educação para pessoas com deficiência, a educação especial está definida na LDB como 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. A LDB define ainda que o atendimento educacional na educação especial deverá ser feito preferencialmente em classes regulares ou na impossibilidade desta, as instituições deverão dispor de serviços de apoio especializado de modo a atender plenamente as particularidades da sua clientela.

No caso específico do transtorno do Espectro autista destaca a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), que orienta ações inclusivas para esta população na escola.

Neste bojo relacionado a legislação da pessoa deficiente no Brasil, temos um outro importante instrumento jurídico específico de garantia de inclusão das pessoas com TEA, que é a Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo o acesso e permanência em um espaço escolar inclusivo em seus diferentes níveis de ensino e atendimento por profissionais capacitados a desenvolver um trabalho numa perspectiva inclusiva. Neste sentido, a Lei Berenice Piana, na prática veio reforçar o que já era previsto na CF/88 e na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) com algumas diferenças importantes, sendo a principal delas o fato de relacionar-se especificamente as garantias das pessoas com transtorno do espectro autista, temos assim uma legislação federal que garante direitos tão importantes para uma parcela significativa da população que cresce a cada dia e necessita de políticas e ações específicas dadas as particularidades do transtorno e as condições que este impõe às pessoas que os tem e seus familiares, assim, a referida lei se constitui em um dos mais significativos instrumentos legais de garantias de direitos das pessoas com TEA.

A escola enquanto espaço inclusivo de pessoas com TEA deve ser um espaço acima de tudo acolhedor, esse acolhimento passa de forma especial pelo núcleo familiar uma vez que esta é um elo de

extrema importância no processo inserção, permanência e desenvolvimento das crianças com TEA no universo escolar, portanto, os pais precisam ter confiança na escola, tê-la como local seguro onde eles tenham voz e vez, sejam acolhidos ouvidos e tenham suas opiniões e observações presentes nos processos de tomada de decisões que envolvem as ações de inclusão.

Assim, a inclusão escolar de crianças autistas em escolas regulares devem ser a menos restritiva possível, com os ajustes necessários de modo a proporcionar a eles não apenas um espaço de acesso e acolhimento mas que sejam criados caminhos para aprendizagem, autonomia e desenvolvimento integral, pois segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), crianças autistas quando de fato integradas a uma escola inclusiva desenvolvem-se substancialmente em aspectos diversos, estabelecendo, contatos e interações que as fazem adquirir habilidades sociais comunicativas e de natureza diversa ampliando assim seu nível de funcionalidades.

Neste sentido, há a necessidade angariarmos esforços e criar-se uma cultura escola inclusiva em sentido amplo, que abarque as pessoas em sua totalidade independente de suas condições e diferenças, uma vez que a diversidade e as diferenças tão presentes nos ambientes escolar são justamente um dos fatores que dão a ela tamanha importância, a propósito de tal importância a BNCC – Base Nacional Comum Curricular orienta que os sistemas, redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade. O documento orienta ainda que:

Nos anos iniciais, pretende-se que as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (Brasil, 2017, p. 327).

Considerações finais

Conclui-se, portanto, que a inclusão é uma ferramenta que toda criança autista ou não tem direito para ser integrada na sociedade e se desenvolver tanto social quanto intelectualmente, e não proporcionar essa ferramenta de desenvolvimento proibir à criança o seu desenvolvimento e impedir que estas se tornem plenamente autônomas e capazes de agir e transformar sua realidade.

Referências

APA (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

APA (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ASHBURNER, J.; ZIVIANI, J.; RODGER, S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 62, n. 5, p. 564-573, 2008.

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRITO, F. M.; SALES, E. M. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 145-158, 2014.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUNN, W. The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: a conceptual model. **Infants & Young Children**, v. 9, n. 4, p. 23-35, 1997.

DUNN, W. Sensory processing: a critical factor in development and learning. In: DUNN, W. (Ed.). **Sensory processing**: a critical factor in development and learning. 2. ed. Bethesda: AOTA Press, 2017.

HOWE, F. E. J.; STAGG, S. D. How sensory experiences affect adolescents with an autistic spectrum condition within the classroom. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 46, n. 5, p. 1656-1668, 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Características da População e dos Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIBERALESSO, P. B.; LACERDA, S. S. **Transtorno do Espectro Autista**: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Editora Manole, 2020.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. **Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 2023.

METZ, A. E. *et al.* Sensory processing in children with autism spectrum disorder: relationships with non-verbal IQ, autism severity, and attention deficit/hyperactivity disorder symptomatology. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 61, p. 1-10, 2019.

MILLS, C.; CHAPPARO, C. Sensory processing and classroom behavior in children with autism spectrum disorder. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 64, n. 5, p. 421-429, 2017.

MILLS, C. *et al.* Sensory processing and its relationship to children's daily life participation. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 36, n. 1, p. 73-87, 2016.

ONU. **World Autism Awareness Day**. 2012. Disponível em: <https://www.un.org/en/observances/autism-day>. Acesso em: 10 out. 2023.

PILLER, A. *et al.* Sensory processing and school participation of children with autism spectrum disorder. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 71, n. 5, p. 1-9, 2017.

SANDIN, S. *et al.* The familial risk of autism. **JAMA**, v. 317, n. 12, p. 1204-1212, 2017.

SERRANO, A. M. **Integração sensorial no autismo: uma abordagem terapêutica**. São Paulo: Editora Memnon, 2016.

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

Biografia dos autores

Pedro de Oliveira Silva

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) professor de Educação Infantil (ensino regular) no município de União-Pi. Professor de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Nazária-PI. Especialista em Língua brasileira de sinais-LIBRAS. Tem experiência no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista.

E-mail: pjuni960@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7773976374187204>

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Doutorado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Atua na formação docente e na pesquisa sobre Tecnologia Assistiva e inclusão educacional.

E-mail: soeli.francisca@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0541781986092433>

Susana Cristina Domenech

Doutora e Doutorado em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) – Doutorado sanduíche (CNPq) pela Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg (Alemanha) e Albert-Ludwigs Universität Freiburg (Alemanha). Professora Titular VIII da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), lotada no Centro de Educação à Distância (CEAD). Membro Permanente e Orientadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) no CEAD/UDESC.

Email: susana.domenech@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2566960557953714>

Este livro foi composto em Dante MT
pela Editora Autografia e impresso
em papel offset 75 g/m².
