



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Ipojuca

Coordenação de Licenciatura em Química

Curso de Licenciatura em Química

FAGNER CARDOSO DO NASCIMENTO

**PERCURSO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO MÉDIO: permanência e êxito numa escola regular**

Ipojuca

2024

FAGNER CARDOSO DO NASCIMENTO

**PERCURSO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO MÉDIO: permanência e êxito numa escola regular**

Monografia apresentada à Coordenação de Graduação em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus Ipojuca*, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Prof.^a Ma. Maristela Maria Andrade da Silva

Ipojuca

2024

....

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do IFPE – Campus Ipojuca

N244p Nascimento, Fagner Cardoso do

Percurso de um estudante com transtorno do espectro autista no ensino médio: permanência e êxito numa escola regular/ Fagner Cardoso do Nascimento. -- Ipojuca, 2024.

72f.: il.-

Trabalho de conclusão (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. *Campus Ipojuca*, 2024.

Orientadora: Prof^a. Ma. Maristela Maria Andrade da Silva

1. Autismo 2. Estudante com TEA 3. Ensino Médio 4. Fatores de permanência e êxito escolar I. Título II. Silva, Maristela Maria Andrade da (orientadora).

CDD 616.85882

FAGNER CARDOSO DO NASCIMENTO

**PERCURSO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO MÉDIO: permanência e êxito numa escola regular**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco, *campus* Ipojuca, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Trabalho aprovado. Ipojuca, 25 de março de 2024.

Prof.^a Ma. Maristela Maria Andrade da Silva (Presidente-Orientadora)
Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Ipojuca

Prof.^a Dra. Valentina Nascimento e Melo de Oliveira (Membro Externo)
Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Ipojuca

Prof.^a Ma. Simone de Melo Oliveira (Membro Interno)
Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Ipojuca

Ipojuca
2024

Dedico este trabalho à professora Maristela Maria
Andrade da Silva, orientadora desta Monografia, por
toda sua dedicação e ensino prestados a esta
Instituição.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a Deus e a minha ancestralidade, por um momento tão especial: este novo recomeço de oportunidades. Agradecer a minha base estrutural que me acolhe, ama e acima de tudo com seu jeito de não se importar, está sempre presente quando preciso: a minha mãe, senhora Zélia Cardoso de Oliveira e família.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão a todos meus colegas e amigos que estiveram nesta árdua caminhada, em especial: Silvano Ramos Santa e Priscila Mirelle, por acreditarem que um dia eu conseguiria vencer meus traumas e conquistaria a minha tão sonhada graduação. Olhe que estamos juntos a mais de 12 anos construindo e realizando sonhos. Obrigado Professor Silvano por não desistir de ver seu amigo aqui, se formando.

Aos mais de 4.000 estudantes que indiretamente contribuíram para minha formação docente. Aos seus familiares que os induziram ao meu caminho para que juntos pudéssemos fortalecer a amizade, o respeito e a empatia no processo escola – família.

Gratidão a todos os profissionais que formam a base desta Instituição. As meninas da guarita que sempre que podiam nos recebiam com um lindo sorriso. Aos guardas, que de forma direta cumpriam seu papel de nos oferecer suporte e segurança. As tias da limpeza que sempre estavam presentes nos garantindo conforto e qualidade de serviço. Os (as) bibliotecários (as), na pessoa de Thiago - não irei esquecer as multas que paguei (risos) - aos administrativos e claro sem sombra de dúvidas aos meus professores. Até aqueles que sem pensar magoaram e impediram meu caminhar através de suas ações ou palavras. Momentos tensos que serviram para formar minha opinião crítica e jamais ter o mesmo pensamento ou comportamento dos mesmos com meus estudantes.

Porém não posso deixar de enaltecer minhas professoras Janine, que com seu jeito chique de ser nos mostrou a braveza de uma mulher valente, mas que tem um coração generoso. Simone, haaaaaaaa Simone, por quantas vezes meu olhar de desistir te olhou como uma forma de esperança e recomeço? Eu não tenho palavras suficientes para expressar a minha gratidão por te encontrar nesta vida. Obrigado

pelos conselhos muitas vezes mais do que uma professora, uma amiga, me mostrando como recomeçar. Soraia, apesar de não termos muitos encontros como minha professora, foi uma mulher que soube ouvir Janine, Simone e Maristela, e foi assim que ela sabe de todo meu percurso nesta casa (risos). Obrigado por seu acolhimento também. Esses, foram meus anjos de guardas nesta casa. Professoras que nunca cansaram de me emanar positivities e suas boas intenções para que este dia chegasse com maestria. Às senhoras, obrigado por todo apoio, paciência e acolhimento. Sem vocês eu não teria conseguido estar aqui. Muito obrigado.

Por fim, não menos especial à Professora Maristela Andrade. Esta, que com seu jeito meigo, me puxou várias vezes as orelhas, mas nunca desistiu de me apoiar. Em um dia comum como todos os dias ela empurrou a minha vaquinha no precipício e aqui estou. Só eu sei o que estou sentindo neste momento e de certa forma gostaria de transparecer a minha eterna gratidão. Obrigado professora Maristela, obrigado por topar embarcar nessa loucura junto comigo. Obrigado por me ensinar a ser uma pessoa mais confiante. Obrigado por não soltar a minha mão. Obrigado por toda sua contribuição e luta nesta Instituição. Seu legado como professora nesta casa se encerra e eu sou muito grato a Deus e a minha ancestralidade por ser com a senhora o ponto final da nossa história nesta Instituição.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

(Freire, 1998, p.108)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar fatores que contribuem para que estudantes com Transtorno do Espectro Autista permaneçam e tenham êxito nas escolas até o final do Ensino Médio. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida com aplicações de questionários, observações e análise documental. Participaram deste estudo um gestor e um estudante com TEA, de uma unidade de ensino, localizada na região metropolitana do Recife. A análise da permanência e do êxito foi realizada a partir dos quatro conceitos elencados por Kubaski (2014): Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Constata-se, a partir das falas do gestor escolar e do estudante com TEA, a presença desses conceitos. Esses fatores respondem à questão central deste estudo, ou seja, são os fatores que contribuem para que Hélio, nome fantasia dado ao estudante com TEA, permaneça e possa concluir o Ensino Médio.

Palavras-chave: Autismo. Estudante com TEA. Ensino Médio. Fatores de permanência e êxito escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze factors that contribute to students with Autism Spectrum Disorder remaining and succeeding in schools until the end of high school. The research has a qualitative approach and was developed using questionnaires, observations and documentary analysis. A manager and a student with ASD, from a teaching unit located in the metropolitan region of Recife, participated in this study. The analysis of permanence and success was carried out based on the four concepts listed by Kubaski (2014): Presence, Participation, Acceptance and Learning. From the speeches of the school manager and the student with ASD, the presence of these concepts can be seen. These factors answer the central question of this study, that is, they are the factors that contribute to Hélio, the fantasy name given to the student with ASD, remaining and being able to complete high school.

Keywords: Autism. Student with ASD. High School. Factors for academic retention and success.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de estudantes com TEA, matriculados em 2023.....43

Tabela 2: Sentimentos comuns, direcionados ao dia a dia do estudante com TEA...51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Redes Neurais para a aprendizagem.....	30
Figura 2: Princípios orientadores para o desenvolvimento curricular.....	31
Figura 3: Diagnóstico sociais de uma pessoa com TEA.....	32
Figura 4: Categorias do TEA de acordo com o (DS-M, 2013).....	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudantes com TEA que já concluíram o ensino médio.....	45
Gráfico 2: Assistente Educacional Especializado (AEE) presente no corpo administrativo das escolas campo da pesquisa.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	22
Quadro 2: Saberes dos Professores (Tardif, 2014)	27
Quadro 3: Conceitos para uma proposta inclusiva.....	28
Quadro 4: Níveis de gravidades do TEA de acordo com o (DSM-V)	35
Quadro 5: Características comportamentais do TEA.....	35
Quadro 6: Estágios de aprendizagem.....	36
Quadro 7: Categorias <i>a priori</i>	42
Quadro 8: Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do ensino médio sob o olhar do Gestor.....	53
Quadro 9: Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do ensino médio sob o olhar do Estudante.....	55
Quadro 10: Parcerias de acordo com o PDI da instituição.....	59
Quadro 11: Profissionais da escola que receberão orientação do professor AEE....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAST	Center for Applied Special Technology
CDC	Centro de Controle de Prevenção a Doenças
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM TM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
GEIDH	Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde

PcD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMR	Região Metropolitana do Recife
SEDE	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
SEEPE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE	Unidade de Ensino
UNEDI	Unidade de Educação Inclusiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Inclusão Escolar ou Educação inclusiva	18
2.2 Autismo.....	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO	40
4 RESULTADOS.....	43
4.1 Diagnose.....	43
4.2 Perfil do gestor.....	47
4.3 Perfil do estudante autista	47
4.4 Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do gestor	52
4.5 Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do estudante	55
4.6 Ações pedagógicas exitosas através do olhar de um estudante com TEA.....	57
4.7 Ações pedagógicas exitosas através do olhar do gestor escolar.....	57
4.8 Ações pedagógicas exitosas através da análise documental e observações	58
4.9 Desafios enfrentados por um estudante com TEA no cotidiano escolar	60
5 CONSIDERAÇÕES.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICES	68

1 INTRODUÇÃO

Na escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular, percebe-se desafios para vivenciar a Educação Inclusiva, tais como: comunicação, socialização, comportamento, entre outras (Cunha, 2020).

A escola, que se propõe a ser um espaço inclusivo, pode adaptar-se a novos caminhos traçados por gestões públicas e conduzida numa perspectiva mais acessível para a comunidade escolar (Cunha, 2020). Entretanto, não é uma tarefa fácil, principalmente para quem vai acompanhar os estudantes com TEA.

Uma das observações mais variáveis é o discurso de uma educação pública de qualidade para todos. Mas, quando se depara com esta mesma escola, pode-se encontrar estruturas inadequadas, ausência de profissionais especializados para tal função ou até mesmo inexistência de ambientes que ofereçam o conhecimento e instruções necessárias ao desenvolvimento educacional desses estudantes (Cunha, 2020).

Todavia, durante a experiência profissional vivenciada, pôde-se perceber que poucos estudantes com TEA estavam inseridos nos ambientes educacionais ou de certa forma a falta de informação e comunicação, não lhes garantiam a segurança de estar/continuar nestes espaços. Ao obter primeiro contato com um estudante com TEA, questionei-me por várias vezes, onde, como e o porquê destes alunos não estarem tão presentes na rede regular de ensino? Será que os pais teriam medo de expor seus filhos? Ou será que as políticas de inclusão ainda não atendem as necessidades básicas de garantir o direito destes estudantes estarem na escola?

Para que a inclusão se faça presente nas instituições escolares, ressalta-se a inquietação com a estruturação escolar e formação dos profissionais que irão atender os estudantes com TEA. É considerável questionar: a escola encontra-se preparada e equipada para atender esses estudantes? A equipe gestora, professores, funcionários administrativos e terceirizados, têm o conhecimento básico para atender ou até mesmo entender o TEA? Qual o papel da escola nestas condições? Quem são os responsáveis para uma inclusão que garanta a cidadania desses estudantes?

Ao pensar sobre inclusão deparei-me com as barreiras do conhecimento e das práticas inclusivas dentro da escola. Questionei-me como o professor pode inserir o estudante com TEA nas atividades na sala de aula? É possível ensinar de forma equitativa para todos? O estudante com TEA realmente aprende, se interessa pelas

atividades que são solicitadas, participa das aulas? Ainda, pôde-se questionar, qual o papel do professor e quais as suas habilidades ao ensinar Química para um estudante com TEA?

A partir dessas inquietações surgiu o problema deste estudo: Quais fatores contribuem para que estudantes com TEA consigam permanecer nas escolas até o final do Ensino Médio? Para responder a esta questão central elencou-se os seguintes objetivos:

1.1 Objetivos

1.1.1- Objetivo geral: Analisar os fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam e tenham êxito nas escolas até o final do Ensino Médio.

1.1.2- Objetivos específicos:

1.1.2.1- Identificar os fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio.

1.1.2.2- Descrever as ações pedagógicas exitosas através do olhar de um estudante com TEA.

1.1.2.3- Descrever as ações pedagógicas exitosas através do olhar do gestor escolar.

1.1.2.4- Informar os desafios enfrentados por um estudante com TEA no cotidiano escolar.

Este estudo está organizado nas seguintes seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inclusão Escolar ou Educação inclusiva

A inclusão escolar ou educação inclusiva constitui

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Ao discutir sobre educação inclusiva é necessário elucidar que a inclusão escolar é um direito legitimado por diversas leis. A legislação assegura a inclusão e o ensino adequado para estudantes público-alvo da Educação Especial sendo eles: estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Quando se refere aos espaços inclusivos, insere-se todas pessoas com deficiência (PcD), seja ela física ou neurológica. Desta forma,

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018, p.149).

Para discutir sobre educação inclusiva, é preciso percorrer o avanço histórico da educação especial que teve como marco inicial a criação do

Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854 e pode ser dividida em três períodos distintos: o nascimento das instituições e entidades; o desenvolvimento de legislações específicas e a era da Inclusão Social não podendo deixar de destacar “o empenho de médicos e psicólogos que foi fundamental para a construção da Educação Especial no Brasil (Figueira, 2021, p. 69).

A evolução da Educação Especial no Brasil, na interpretação de Mazzotta (1996), caracteriza-se em dois pontos distintos: de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares, de 1957 aos dias atuais com iniciativas oficiais de âmbito nacional. Este

estudo inicial tomará como bases e referências às Legislações e políticas Nacionais de 1961 aos dias atuais, voltadas à educação (Figueira, 2021, p.75).

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, revogado pela Lei nº 9.394, de 1996 no

Título X - Da Educação de Excepcionais em seu Art. 88 nos remete que: "A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade." E no Art. 89. "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções" (Figueira, 2021, p.75)

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (SEESP/MEC, 2007, p.2).

Nesse período não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de alunos com deficiência. "O CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) por meio do Decreto n.º 93.613, de 21 de dezembro de 1986, passando a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura" (Figueira, 2021, p.86).

É preciso entender deveres constitucionais que abrangem todos os cidadãos de forma igualitária. Assim, a Constituição Federal de 1988, Art.3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, p.11).

No artigo 205, a Constituição diz que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa" (Brasil, 1988, p.184). O Art. 208, inciso III, prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", legitimando o atendimento educacional especializado no Brasil (Brasil, 1988, p.185).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 13 de julho de 1990, pela Lei n.º 8.069/90 que nos reflete à:

Capítulo IV- Do Direito à educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer- Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Eca, 1990, p.46-47).

O ECA, no Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Eca, 1990, p.47). Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

Após anos de estruturação, em 20 de dezembro de 1996, a atual Lei da LDBEN, Lei n.º 9.394/96, no Art. 59, preconiza que

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996, p.40).

Em 1999, o Decreto n.º 3.298/99, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 1999, p.3).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no Art. 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001, p.3).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, no ano em vigor destaca que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de

uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Vale ressaltar que esta Lei no Art. 1- aprova o PNE com duração de 10 anos. Assim este mesmo Plano volta a ser validado no ano de 2014 (Brasil, 2001, p.3).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, que entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001 afirma que:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, p.3).

Nessa perspectiva surge, na década de 90, nos Estados Unidos, o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de pesquisadores, liderado por David Rose e Anne Meyer, do *Center for Applied Special Technology* (CAST), com apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos, em Massachusetts (Zerbato; Mendes, 2018, p.150), que “consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todas as pessoas, seja em termos físicos ou em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aprender sem barreiras” (CAST UDL, 2006 apud Zerbato; Mendes, 2018, p.149).

Sabendo que a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem. Os alunos são diferentes na maneira como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. São diferenças sócio culturais, econômicas, diferentes idiomas, alunos com deficiências - intelectual, motora e sensorial. Atentos a essa realidade, a diversidade deve estar contemplada na maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representá-lo, na ampliação de oportunidades de ação e expressão dos alunos e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento dos atores da aprendizagem (Manual DUA, 1999, p. 3).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes e concerne à escola providenciar o atendimento aos estudantes com deficiência, propiciando-os as condições necessárias para uma educação de qualidade (Brasil, 2001).

Esta resolução também define no Art. 3º que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p.4).

O Quadro 1 apresenta o público-alvo considerados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP):

Quadro 1: Público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Alunos com deficiência	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Alunos com TGD	Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
Alunos com altas habilidades	Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Fonte: O Autor (2024) a partir de Brasil, (2008).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva da Educação inclusiva (2008), propõe que os alunos com TGD, assim como os alunos com deficiência e altas habilidades, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno (Brasil, 2008).

Todavia, vale salientar, que o compromisso e responsabilidade pela aprendizagem do estudante deve ser um objetivo tanto do professor da sala de aula comum, como do professor do AEE. Ambos são responsáveis pelo desenvolvimento do estudante. Espera-se diálogo e compartilhamento de ideias constante entre esses professores, “[...] já que o professor do AEE poderá contribuir auxiliando o professor

da sala de aula comum na elaboração de estratégias e flexibilizações pertinentes às especificidades de cada aluno” (Kubaski, 2014, p.16)

Para atuar como AEE, [...] “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2008, p. 4).

Conforme Decreto n. ° 6571/2008, o atendimento do estudante pelo do professor do AEE está vinculado à matrícula do estudante no ensino regular da rede pública e, estas matrículas são contabilizadas duplamente. Entretanto é necessário que conste no PPP a necessidade do AEE, pois

A oferta do AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008, p. 3).

De acordo com o Decreto n. ° 6571/2008, o professor de AEE tem as seguintes atribuições:

[...] a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; b. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRMs; d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; e. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; f. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2008, p.4).

A resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009, p.1), no seu Art. 4º, inciso II, propõe que os estudantes com TGD

[...] são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras”. Incluem-se nessa definição alunos com: “autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2009, p.1).

No entanto, o poder público instituiu a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal dispositivo lançou as diretrizes e metas a serem executadas, com vistas à orientação, planejamento, aprimoramento e execução de políticas públicas voltadas para o ensino em todos os níveis educacionais no Brasil, no período compreendido entre 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

O PNE também tem como uma das metas:

fomentar a oferta do professor do AEE durante a etapa de educação básica, utilizando como estratégias a implantação de SRMs e ofertando formação continuada aos professores que atuam com estes alunos nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p.1).

Dentre as metas contida no PNE pode-se enfatizar a de n.º 4 que visa “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, p. 69).

O Brasil é signatário de convenções e declarações internacionais que compõem a legislação e auxiliam na manutenção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. As principais, segundo Capellini *et al.* (2022), são a Declaração dos Direitos Humanos” (1948), que visou garantir direitos essenciais da vida a todo ser humano, inclusive a educação indistintamente; a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989), visando a proteção de crianças e adolescentes do mundo todo; a “Declaração de Salamanca” (1994), reafirmando o compromisso de educação para todos, fomentando princípios para a prática da educação especial e inclusiva; a “Convenção de Guatemala” (1999), com o objetivo de eliminar e prevenir todo tipo de discriminação e propiciar plena integração da pessoa com deficiência; a “Carta do terceiro Milênio” (1999), com destaque para a busca de um mundo onde as oportunidades sejam iguais para pessoas com deficiência e que estas ações se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso e a plena inclusão, em todos os

aspectos da sociedade, a “Convenção das Pessoas com Deficiência” (2006), com o objetivo de garantir o total e igual acesso a todos os direitos fundamentais e promover o respeito à pessoa com deficiência; e a “Agenda 2030- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 - Educação de Qualidade” (2015), com o ODS na área da educação e tem como meta a melhoria, por meio de uma educação equitativa e de qualidade.

No currículo de Pernambuco (2020), oficializado pelo Governo Federal, com a inserção do Novo Ensino Médio, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEEPE), por meio da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) e da Unidade de Educação Inclusiva (UNEDI), compartilharam as ações realizadas no contexto da política de Educação Especial, numa perspectiva de promover o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência e possibilitá-los acesso a um processo de ensino e aprendizagem, com condições para atuarem de forma autônoma no seu cotidiano, incentivando-os a serem protagonistas de sua própria história e garantindo que a inclusão ocorra por meio de experiências acolhedoras e exitosas favorecendo equidade de condições tendo como participantes a comunidade escolar, gestores e docentes (Pernambuco, 2020).

Ao ensinar, ensinamos algo para alguém e com isto estamos propagando conhecimento, liberdade de ação, mundo crítico, afetivo que irá por sua vez, direcionar o estudante a novos horizontes e a sua formação social (Freire, 1996).

A escola em seu espaço social, terá que garantir a este aluno toda esta descoberta e caberá a gestão e equipe pedagógica uma missão que desenvolva um trabalho que abrace todos os estudantes de forma igualitária.

Para Freire (1996, p. 26), o “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Assim, acredita-se que o ato de ensinar está direcionado a transformação do sujeito. Ao assumir este compromisso caberá ao professor, estratégias que incluam o estudante no processo de ensino e aprendizagem. Para o estudante autista, as suas limitações no avanço da aprendizagem, não será empecilho se tiver todo o apoio e direcionamento no mesmo ritmo da sala de aula que ele se encontra inserido.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições

implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 1996, p. 28).

Mendes (2002) propõe três aspectos necessários numa política de atendimento aos estudantes com deficiência:

no aspecto político (construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região); no aspecto educacional (capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular); no aspecto pedagógico (uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados) (Mendes, 2002, p.63).

Entretanto há necessidade de formação dos profissionais envolvidos para que esse pleito seja vivenciado. Portanto, espera-se que essa formação proporcione oportunidades de vivência e discussão, levando os egressos a refletir sobre a diversidade nos espaços escolares, a compreender que a inclusão deve funcionar para todos e a saber lidar com as complexidades das relações interpessoais, pois,

a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (Mantoan, 2003, p. 97).

Deste modo, pode-se direcionar o olhar para as inquietações do professor em sua trajetória profissional, pois é preciso alinhar novos conceitos a sua formação, como afirma Tardif (2014): “[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são incluindo: emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal, etc), não provendo de uma fonte única mais de diferentes origens” (Tardif, 2014, p.16).

No Quadro 2, apresenta-se uma analogia desses saberes baseado em Tardif (2014), que nos explica essas características.

Quadro 2: Saberes dos Professores (Tardif, 2014).

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estagiários, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p.63).

Numa escola que se caracteriza inclusiva, os professores precisam reconhecer as possibilidades e as limitações dos seus estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além da formação inicial é preciso oportunizar os profissionais que atuam na educação, principalmente os professores a participarem de formação continuada com um olhar para a inclusão de todos os estudantes. Nesta mesma direção,

a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo

para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos (Fumegalli, 2012, p.40).

Numa perspectiva de ajudar aos professores a trabalharem com os estudantes autistas, orienta-se que os professores verifiquem frequentemente:

[...] que o aluno esteja acompanhando o assunto da aula. Além disto, é aconselhável, também, que este aluno: 1. Sente o mais próximo possível do professor. 2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes; 3. Use agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação; 4. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos; 5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar a vez; 6. Aprenda a pedir ajuda; 7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo, poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse, pois caso contrário poderá vagar, dedicar-se a algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas e 8. Seja elogiado sempre que for bem-sucedido (Mello, 2007, p.30).

Kubaski (2014) a partir dos estudos de Humphrey (2008), cita “quatro conceitos para a proposta inclusiva nas escolas: presença, participação, aceitação e aprendizagem” (Humphrey, 2008 *apud* Kubaski, 2014, p.24). No Quadro 3 apresenta-se os significados destes conceitos.

Quadro 3 - Conceitos para uma proposta inclusiva.

Conceitos	Significados
Presença	sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência deste aluno, o local que este aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica;
Participação	qualidade das experiências educacionais, tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas;
Aceitação	pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca;
Aprendizagem	ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação deste aluno, principais recursos e dificuldades, etc.

Fonte: O Autor, 2024 a partir de Kubaski (2014, p.24).

Como vimos até aqui, a educação inclusiva desafia a concepção atual de escola ao defender uma educação que celebra as diferenças e a heterogeneidade na sala de aula como fator de sucesso para aprendizagem. Dessa forma, “a escola não pode continuar ignorando o que aconteceu ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (Mantoan, 2015, p.22).

Ainda concebendo as ideias de Mantoan (2015):




As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos (Mantoan, 2015, p.28).

Pressupõe-se que “caberá à escola atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e plano de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na sala de recurso ou na classe comum” (Mendes, 2002, p. 76). Pois, não basta apenas que os estudantes sejam alocados em sala de aula regular, é preciso que a “presença” na escola corresponda “equitativamente à qualidade das experiências educacionais” (Kubaski, 2014, p.23)

A fim de impulsionar oportunidades e estratégias de aprendizagem, o DUA, apontado anteriormente, idealizou um conjunto de princípios e diretrizes que, através da proposição de ferramentas e estratégias de ensino, acabam minimizando as barreiras de acesso ao conhecimento e à aprendizagem para todos estudantes (Cast, 2018).

Agostini (2021) explicita que o DUA propõe princípios, diretrizes e pontos de verificação que auxiliam a projetar e elaborar ambientes flexíveis de aprendizagem, focando nas três grandes redes neurais, como ilustrado na Figura 1 (Agostini; Renders, 2021; Cast, 2018):




Figura 1: Redes Neurais para a aprendizagem.

		
Redes de Reconhecimento O "o quê" aprender	Redes Afetivas O "porquê" aprender	Redes Estratégicas O "como" aprender
Relacionam-se com a coleta, identificação e análise das informações através dos sentidos, transformando essas informações em conhecimento, por meio da associação das novas informações às antigas.	Relacionam-se com as emoções, motivações, capacidade de autorregulação e como os alunos monitoram o ambiente interno e externo para definir prioridades. São responsáveis pelo significado emocional e motivacional do ambiente ao nosso redor, motivando e priorizando o que fazemos e aprendemos.	Relacionam-se com a definição de metas, de ações de longo prazo, planejamento, execução, monitoramento do progresso e correção no percurso quando necessário. São responsáveis pelas funções executivas.

Fonte: Agostini; Renders (2021, p. 495).

As três redes neurais (reconhecimento, afetivas e estratégicas) organizam três princípios orientadores para o desenvolvimento curricular e o ensino e sustentam diretrizes de engajamento, representação e ação e expressão que, por sua vez, organizam ações que podem ser colocadas em prática visando o acesso, o desenvolvimento e o empoderamento dos estudantes, orientando a elaboração dos objetivos de ensino, a seleção dos métodos e estratégias e a escolha de ferramentas para minimizar as possíveis barreiras presentes no ambiente de ensino e aprendizagem (Cast, 2018 *apud* Agostini, 2021). Como nos mostra a Figura 2:

Figura 2: Princípios orientadores para o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender
Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento

Fonte: Cast, 2018 *apud* Agostini, 2021, p.1)

Na próxima seção discute-se sobre o autismo, recorte deste estudo.

2.2 Autismo

A abordagem deste estudo está direcionada aos estudantes com TEA, seus êxitos e desafios na comunidade escolar.

O autismo é denominado também como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e TEA (Cunha,2020).

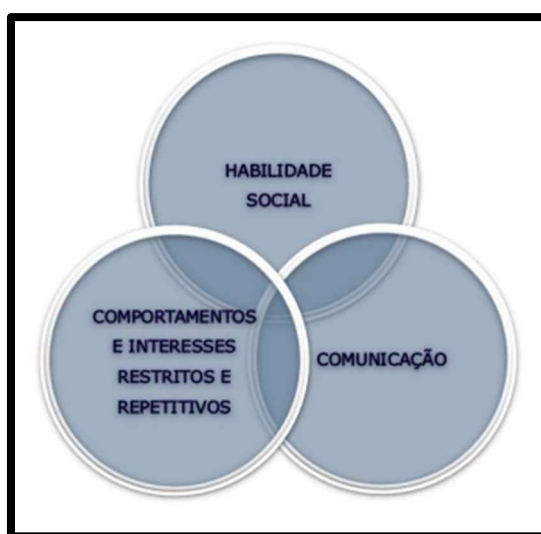
Etimologicamente a palavra Autismo deriva do grego *autós* e significa “de si mesmo. Esse termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (Cunha, 2022, p.20).

Na Cartilha Autismo e Educação (2013, p.7) encontra-se a seguinte afirmativa:

o Espectro Autista ou ou Transtornos do Espectro Autista (TEA) engloba alguns diagnósticos que variam conforme a área de menor ou maior prejuízo para o indivíduo: nas áreas da interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, estereotipados e repetitivos).

Ilustra-se na Figura 3 esses diagnósticos:

Figura 3- Diagnósticos sociais de uma pessoa com TEA.



Fonte: Cartilha Autismo e Educação (2013, p.8)

Leo Kanner e Hans Asperger publicaram pesquisas relacionadas ao autismo entre 1943 e 1944. Em sua pesquisa, Kanner (1943) definiu o autismo como a incapacidade de se relacionar com as pessoas de maneira normal desde o nascimento e listou as seguintes características das crianças com autismo: “dificuldade em adotar atitudes esperadas; atraso na aquisição e uso não comunicativo da fala; Isolamento extremo; apego à rotina; excessivamente sensível; preferindo objetos inanimados a pessoas, etc” (Costa, 2020, p.46).

Sendo o autismo, uma síndrome neuropsiquiátrica que se enquadra na categoria dos TGD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2007) utiliza a nomenclatura Alunos com TGD, definindo que

[...] são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2007, p. 9).

Os dados mais recentes do *Centers for Disease Control and Prevention*-Centro de Controle de Prevenção a Doenças (CDC) dos EUA mostram que o TEA afeta cerca de 1% da população, e alguns estudos recentes sugerem que a taxa é um pouco mais alta, o que significa que uma em cada 100 pessoas foi diagnosticada com TEA. Segundo a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), no Brasil, temos apenas um estudo de prevalência de TEA até hoje, um estudo-piloto, de 2011, em Atibaia (SP). Este estudo, afirma que temos uma pessoa autista para cada 367 habitantes ou 27,2 casos por 10.000 habitantes (Tismoo, 2018)

Embora faltem estudos epidemiológicos que forneçam melhores estimativas de dados nacionais, a prevalência de pessoas com TEA aumentou (Bertaglia,2019).

Em 2004, o número divulgado pelo CDC era de uma pessoa com TEA a cada 166 pessoas. Em 2012, este número estava em uma pessoa com TEA a cada 88 pessoas. Na última publicação do CDC, em 2018, este número estava em uma pessoa com TEA a cada 59 pessoas e, na publicação de 2020, a prevalência estava em uma pessoa com TEA a cada 54 pessoas (Bertaglia, 2019, p.1).

A partir de maio de 2013, o DSM-V trouxe algumas novidades como a fusão do Transtorno Autista, do Transtorno de Asperger e do TGD no TEA. Os sintomas, que antes eram diagnosticados separadamente, “são um contínuo único de prejuízos com identidades, de leve a grave, nos domínios de comunicação e comportamentos restritos e repetitivos” (DSM-V, 2014, p. 42). Contudo, “essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados” (DSM-V, 2014, p.42).

A Figura 4, apresenta os critérios diagnósticos do TEA que foram divididos em quatro grandes categorias de acordo com o DSM-V.

Figura 4- Categorias do TEA de acordo com o (DSM-V, 2013).



Fonte: Cartilha (DSM-V, 2013, p.8).

O DSM-V também trouxe especificadores de gravidade, reconhecendo que a gravidade pode oscilar de acordo com o contexto e o tempo. Foram descritos três níveis de gravidade. No Quadro 4 apresenta-se a explicação para cada um desses níveis:

Quadro 4: Níveis de Gravidades do TEA de acordo com o DSM-V.

Nível 1:	Exigindo apoio	Em relação à comunicação social, deve ser evidente um prejuízo notável, dificuldade para iniciar interações e presença de respostas atípicas dentro do contexto social. Por exemplo: um sujeito que fala frases completas e se envolve em algumas interações sociais, mas que apresenta falhas na conversação e as tentativas de fazer amizades são inadequadas e malsucedidas. No quesito de comportamentos restritos e repetitivos, é necessário ter uma inflexibilidade que causa interferência no funcionamento. Em síntese, refere-se à dificuldade em trocar de atividade e problemas para organização e planejamento.
Nível 2	Exigindo apoios sociais	Há déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio. Por exemplo: uma pessoa que interage, mas se limita a interesses específicos reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente inadequada. Há grande dificuldade em lidar com mudanças, trocar o foco e presença de comportamento repetitivo.
Nível 3	Exigindo apoio Muito Substancial	Há grande limitação em dar início a interações sociais e abertura social mínima. Interage somente para satisfazer às necessidades individuais por meio de abordagens incomuns. Apresenta inflexibilidade de comportamento, gerando perdas acentuadas no funcionamento.

Fonte: Cartilha (DSM-V,2013, p.15-16)

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação: “o que torna o papel do docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais” (Cunha, 2020, p.24). No Quadro 5, apresenta-se algumas características comportamentais de estudantes com TEA:

Quadro 5 - Características comportamentais do TEA.

Retrair-se e isolar-se das outras pessoas	Não manter contato visual	Desligar-se do ambiente externo	Resistir ao contato físico
Inadequação a metodologia de ensino	Não demonstrar medo diante de perigo	Não responder quando for chamado	Birras

Não aceitar mudanças de rotina	Usar as pessoas para pegar objetos	Hiperatividade Física	Agitação desordenada
Calma excessiva	Apego e manuseio não apropriado de objetos	Movimento circulares no corpo	Sensibilidades a barulho
Estereotípias	Ecolalia	Ter dificuldade para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica	Ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa

Fonte: Cunha (2020, p.24).

Compreende-se também que essas características se apresentam de maneira variada e com intensidades diferentes para cada pessoa e estão relacionadas ao seu dia a dia. Todavia,

por meio da convivência na escola e de um currículo que decorre aspectos sociais, o estudante com TEA poderá descobrir: que as pessoas ao seu redor são importantes; os valores da amizade; as regras sociais que ajudam a memorização; as rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia; a importância de compartilhar sentimentos e interesses (Cunha, 2019, p.61).

O autor ainda apresenta três estágios que devem ser observados durante o processo de aprendizagem. O Quadro 6 refere-se a estes estágios:

Quadro 6: Estágios de aprendizagem.

Primeiro estágio	O professor reconhece as habilidades que o estudante possui e as que devem ser adquiridas. No entanto, o mais importante será atrair sua atenção e provocar o desejo de aprender.
Segundo estágio	Inicia-se quando o educando passa a interagir mais com o professor. Vale salientar que, o seu comportamento é uma forma de expressão, sempre possuidor de significados que não podem ficar despercebidos.

Terceiro estágio

O estudante já sabe o que fazer. Reconhece o ambiente escolar, os materiais pedagógicos e as atividades que deverá realizar. O mesmo poderá participar normalmente em sala de aula, sem constante intervenção do professor. É pertinente ressaltar que as atividades interativas não só inibem o isolamento mas também reduzem os comportamentos inadequados

Fonte: O Autor (2024) a partir de Cunha (2019, p. 62)

A PNEE, foi criada para que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como:

favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e ainda estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição (Brasil, 2008, p.20).

A LDBEN n.º 9.394/96 enfatiza a valorização da educação inclusiva, no artigo 59, salienta que:

os sistema de ensino deverão assegurar os recurso necessários para o aprendizado escolar e conseqüente inclusão, o que requer currículos, métodos e técnicas adequadas; recurso e organização; professores especializados e capacitados para a inserção do estudante na vida em sociedade, inclusive dando-lhe condições, sempre que possível, à capacitação para o trabalho (Cunha, 2020, p.37).

Entretanto a Lei n.º 12.796/13, alterou o artigo 58 da LDBEN n.º 9.394/96, que trata da educação especial:

Pela nova redação, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, não mais para educando com necessidades educacionais especiais, mais sim, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Cunha, 2020, p.41).

Para a pessoa com TEA, não há mudanças em razão da Lei n.º 12.764/12, “Lei Berenice Piana”, que estabelece diretrizes que asseguram os direitos da pessoa com TEA. O nome dado à lei homenageia a persistência de uma mãe que, tendo um filho com TEA, lutou pelos direitos de todos os diagnosticados, principalmente no que tange ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2012).

A referida Lei considera a pessoa com TEA através da seguinte definição:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: 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).

Nessa mesma lei, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, cujo Art. 3º estabelece que:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: 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; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

A 10ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID) que segundo o DATASUS passou a ter a seguinte denominação: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, estando conhecida na prática, como **CID-10**. Vale ressaltar que o (CID: F84), código este apresentado no laudo do estudante, e de acordo com a CID 10, está direcionado ao Autismo infantil.

Em 2022, de acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a atualização da CID-11 da OMS entra em vigor permitindo o registro sistemático, a análise, a interpretação e a comparação de dados de mortalidade e morbidade recolhidos em diferentes países ou regiões e em diferentes momentos e garante a interoperabilidade semântica e a reutilização dos dados registrados para os diferentes casos de utilização, para além das meras estatísticas de saúde, incluindo apoio à decisão, atribuição de recursos, reembolso, orientações etc (OPAS, 2022).

Sendo assim, o TEA passou a constar como um diagnóstico unificado na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11. A versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos TGD — sob o código F84, como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia associada

a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9) (Tismoo, 2018, p.1).

A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no TEA (código 6A02 — em inglês: *Autism Spectrum Disorder* — ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde. A exceção ficou somente por conta da Síndrome de Rett (antigo F84.2) que não entrou nessa unificação e agora fica sozinha na nova CID-11, com o código LD90.4 (Tismoo, 2018, p.1).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A intenção deste capítulo é apresentar o percurso metodológico e as ideias traçadas para a investigação do problema da pesquisa: quais os fatores que contribuem para que estudantes autistas permaneçam e tenham êxito nas escolas até o final do Ensino Médio? Para responder essa questão optou-se por uma abordagem qualitativa e um estudo exploratório, que de acordo com Gil (2008, p. 27), as “[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fato”.

De acordo com Minayo (2009), metodologia é

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2009, p.14).

Esta pesquisa foi desenvolvida numa Unidade de Ensino (UE) localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR). Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, Angrosino (2009), afirma que:

A pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos (Angrosino, 2009, p. 9).

Esse estudo foi dividido em três momentos: diagnose, construção de dados e análise dos dados.

A diagnose teve como objetivo identificar quantos estudantes com TEA estavam matriculados no ensino médio, no ano de 2023, nas escolas estaduais de um município da RMR. Nessa fase, foi aplicado um questionário (com oito questões), elaborado no formulário *Google* e enviado via *e-mail* para 15 gestores escolares das Escolas estaduais, porém obteve-se a resposta de 13 gestores.

No segundo momento, após identificar os estudantes com TEA matriculados, foi realizada a coleta de dados, através de questionários e análise documental.

Os questionários foram realizados através de formulário digital, pelo link de acesso da plataforma *Google Forms*. Inicialmente, foi planejada a realização de entrevistas com as pessoas participantes. Entretanto, por estarem em final de ano letivo, tanto o gestor quanto o estudante optaram por responder a pesquisa através do formulário eletrônico, que foi enviado via e-mail e whatsapp dos participantes. Para a análise documental do estudante, com autorização da gestão, analisou-se seus documentos institucionais, estando neles o laudo psicológico, mapa da vida e o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) do ano decorrente.

A terceira etapa foi analisar os dados com base na técnica análise do conteúdo (Bardin, 1979). Esta técnica “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (Laville; Dionne, 1999, p. 214).

Bardin (1977) sistematizou os estudos sobre análise de conteúdos destacando especialmente os seguintes conteúdos: análise de avaliação ou análise representativa; análise de expressão; análise temática.

Dentre os conteúdos abordados por Bardin (1977), neste estudo utilizou-se a análise temática, que consiste na interpretação contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. O tema “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p.105).

Diante desta análise, pode-se explanar as ideias em busca dos resultados através de categorias. Essas classificações, assim denominadas, poderão estabelecer ideias ou expressões que podem ser utilizadas em qualquer tipo de pesquisa. Do ponto de vista de Gomes (2002, p.70) “o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas”.

Portanto as categorias temáticas foram elencadas a partir de Kubaski (2014). No Quadro 7, apresenta-se essas categorias e seus respectivos significados, pois, para análise dos dados é preciso que o pesquisador “[...] expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise” (Moraes, 1999, p.23).

Quadro 7: Categorias a priori

Categorias	Explicação	Unidade de busca
Presença	Sem classes separadas ou outra segregação; Se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas; Como é a frequência deste aluno; O local que este aluno está inserido; Correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica;	Classe regular; Práticas conjuntas; Equipe; Grupo; Frequência; Turma (ano escolar e idade); presença física; permanência; comportamento em sala de aula
Participação	Qualidade das experiências educacionais, tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas;	Engajamento; Atividades conjuntas . aprender junto (dupla, trio, equipe, grupo) colaborar(ação) atividades compartilhadas comunicação; interação (equipe, grupo, jogos, colegas, professores)
Aceitação	Aceitação pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola; Melhores amigos; Quem o auxilia; Quem ele busca.	Aceitar(ação) União; Acolhimento; Relação; Recebimento; Atendimento; Amigos; Amizade; Carinho; Afeto. percepção dos colegas peculiaridades
Aprendizagem	“Ganhos acadêmicos, emocionais e sociais”; Como é realizada a avaliação deste aluno; Principais recursos e dificuldades, etc.	Avaliação; Aprendizagem; Recursos, Dificuldades; Atendimento pedagógico. dever/tarefa de casa objetivos de aprendizagem

Fonte: O Autor (2024) a partir de Kubaski (2014, p.24)

4 RESULTADOS

Serão descritos a seguir os resultados a partir dos questionários, da análise documental e das observações realizadas. Esta seção está subdividida na seguinte ordem: diagnose; perfil do gestor; perfil do estudante com TEA; fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do gestor e do estudante com TEA; ações pedagógicas exitosas através do olhar de um estudante com TEA; ações pedagógicas exitosas através da análise documental e observações e os desafios enfrentados por um estudante com TEA no cotidiano escolar.

4.1 Diagnose

A diagnose possibilitou identificar o quantitativo de estudantes com TEA, matriculados na rede pública de ensino de um município localizado na Região Metropolitana do Recife, no ano 2023.

Após analisar os dados dos questionários, obteve-se o quantitativo de 43 estudantes com TEA, matriculados no Ensino Médio, no ano de 2023. As UE são Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM) e Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Elas funcionam em tempo Integral ou semi-integral. Para preservação dos dados, todas unidades de Ensino receberão o nome fantasia UE, acrescido de números, indicando a ordem de respostas. A Tabela 1 refere-se a este resultado:

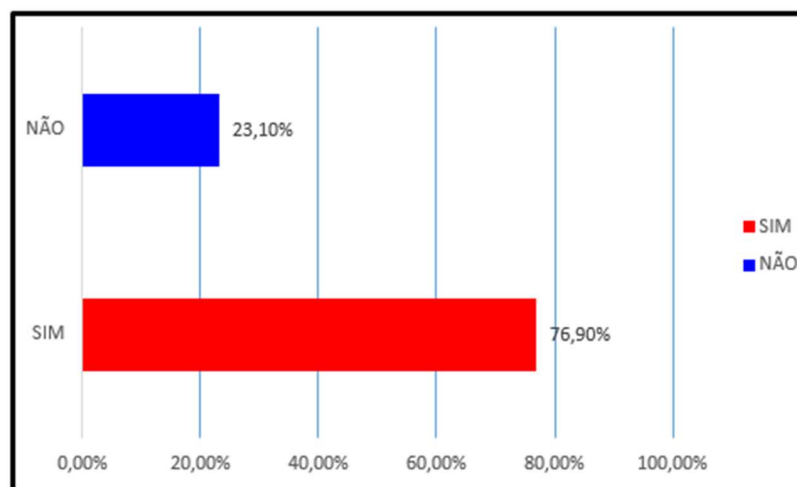
Tabela 1: Quantitativo de estudantes com TEA, matriculados em 2023.

ESCOLAS	Na escola há estudantes com TEA, matriculados no Ensino Médio? Se sim, quantos estudantes?
UE 01	2
UE 02	2
UE 03	3

UE 04	3
UE 05	0
UE 06	3
UE 07	6
UE 08	2
UE 09	5
UE 10	0
UE 11	2
UE12	6
UE 13	3
UE 14	0
UE 15	6
Total de estudantes com TEA matriculados no Ensino Médio na Rede estadual, em 2023.	43 estudantes

Fonte: O Autor (2024)

Ao aguçar o olhar crítico em relação ao percurso dos estudantes com TEA, questionou-se se nas unidades de ensino constavam, em seus resultados, aprovações de estudantes TEA em anos anteriores. No Gráfico 1 apresenta-se esse resultado:

Gráfico 1: Estudantes com TEA que já concluíram o Ensino Médio

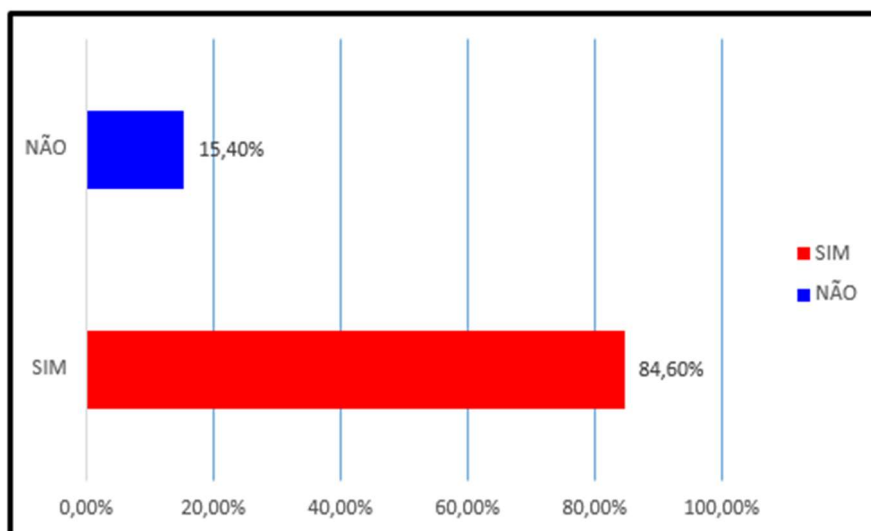
Fonte: O Autor (2024).

O Gráfico 1 mostra que 76,9% das UE, ou seja, 10 escolas, apresentam em seus arquivos, estudantes com TEA que já concluíram o Ensino Médio. Os 23,1% não apresentaram em suas UE estudantes com TEA que concluíram o Ensino Médio. Isto equivale a três escolas. Ressalta-se que o quantitativo de estudantes que concluíram os estudos, não foi informado pelas instituições.

Ainda com base nas respostas obtidas nessa diagnose, ressalta-se que os professores do AEE, nestas unidades de ensino, são fundamentais para o estudante com TEA, pois eles necessitam de atendimentos especializados que flexibilizam e favoreçam as suas aprendizagens.

Desta forma, no Gráfico 2 apresenta-se o resultado, em relação às escolas citadas na tabela 1, sobre a presença do professor do AEE nos seus respectivos espaços.

Gráfico 2: Atendimento Educacional Especializado (AEE) presente no corpo administrativo das Escolas do campo de pesquisa.



Fonte: O Autor (2024).

O Gráfico 2 informa que 84,6% das escolas, equivalente a 11 escolas, apresentam em seu quadro de funcionários o professor do AEE. Os 15,4%, estão direcionados às duas escolas que não apresentam em seu quadro funcional este profissional. Cada escola apresenta um professor do AEE, que atende os estudantes com horários intercalados com o da escola.

A partir desses resultados foram elaborados o segundo e terceiro questionários que permeiam a construção dos dados da segunda etapa do estudo. Nesta etapa, optou-se para o campo empírico a UE-15. A opção por esta escola, foi que durante a realização do componente Estágio Supervisionado IV, pôde-se observar a vivência e as atividades desenvolvidas do estudante com TEA.

Destaque-se que as atividades realizadas no componente curricular Estágio Supervisionado IV instigaram o pesquisador a realização deste estudo. A pesquisa no estágio é uma estratégia de formação do estagiário como futuro professor. Ademais, a prática do estágio nos possibilita conhecimentos pedagógicos, educacionais e nos permite uma aproximação entre a teoria e a prática. Para Pimenta e Lima (2004, p. 23) “o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos”.

Em 2023, a UE-15 tinha 1.112 estudantes matriculados e agrupados em três categorias: Integrado, Subsequente e Educação a Distância (EAD). Em sua estrutura, apresenta 12 salas de aulas, laboratórios, biblioteca, entre outros compartimentos, tais como: a SRMs, onde ficava instalado o professor do AEE. O corpo docente era constituído por 62 profissionais e todos os professores entre efetivos e contratados estavam lecionando em suas devidas áreas de formação. A escola tem contratos com empresas terceirizadas, as quais são responsáveis pela limpeza, segurança e manutenção da escola.

Nas próximas seções apresenta-se os resultados obtidos através do laudo psicológico e dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa: o gestor da UE-15 e o estudante com TEA, a fim de apresentar os fatores que: contribuem para que este estudante tenha permanecido na escola até o fim do Ensino Médio; as ações pedagógicas exitosas que contribuíram para esta permanência e os desafios que a escola apresenta para ambos. Porém, antes de relatar os dados analisados serão apresentados os perfis dos sujeitos.

4.2 Perfil do gestor

O questionário foi enviado para o gestor via *Google Forms*. Previamente foi solicitado a sua contribuição e disponibilidade para responder este questionário de acordo com seu conhecimento e experiência profissional sobre o tema apresentado.

O gestor tem 47 anos, possui formação em Licenciatura Plena em Biologia e atua na função de gestor escolar há 16 anos, entretanto na UE-15, ele atua como gestor há três anos. O mesmo não apresenta experiência prévia com estudantes com TEA.

4.3 Perfil do estudante autista

A UE-15 apresentava seis estudantes com TEA. Entretanto, para participar desta pesquisa foi selecionado o estudante que fez parte da turma, na qual foram realizadas observações pelo pesquisador, durante a vivência de Estágio Supervisionado IV, em 2023.

Hélio, vamos chamá-lo assim, para preservar sua identidade. Ele tem 15 anos e reside com seus pais e seus dois irmãos em um município circunvizinho. Este foi o seu segundo ano matriculado na UE-15.

Não havendo nenhuma restrição em querer participar da pesquisa, o estudante se mostrou disponível em contribuir com o avanço do trabalho, facilitando a aproximação e entendendo que não seria nada invasivo aos seus pensamentos e comportamentos dentro da escola.

O Laudo Psicológico, apresentado pela instituição, afirma que Hélio assim que entrou no projeto do Instituto Geração 4, apresentou um laudo médico datado em fevereiro de 2017. Neste, o médico que lavrou o laudo declarava que o mesmo apresenta TEA (CID: F84) e conforme considera a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), foi possível observar prejuízo em habilidades de interação social, prejuízo em habilidades de comunicação e presença de comportamentos estereotipados. Dessa forma, foi iniciado o acompanhamento psicológico a partir da observação do seu comportamento, da inserção do mesmo em rodas de diálogo e de atendimentos individuais com ele e sua mãe.

Este Instituto, tem certificação pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) / Universidade do Futebol utilizando a metodologia “EDUCAR PELO ESPORTE”, promovendo o desenvolvimento social, educacional e cultural de crianças e adolescentes, implantando núcleos esportivos nas comunidades de baixa renda e escolas públicas trabalhando com quatro pilares: Futebol, Educação, Psicologia e Nutrição.

No laudo psicológico de Hélio, apresentado pelo psicólogo do através do Instituto Geração 4 e disponibilizado pelo professor do AEE, é retratado que o mesmo apresenta uma evolução, quanto ao olhar, ao toque, ao relacionamento com os demais colegas e com a equipe técnica de professores e psicólogos do Instituto Geração 4. De acordo com o professor do AEE, a sua participação nos projetos da Geração 4, facilita o convívio social, o acolhimento e a inclusão realizados pelos alunos e pela equipe gestora da UE-15.

O questionário denominado Fase 01- “mapa da vida”, cujo objetivo é coletar dados específicos do estudante a fim de obter informações pertinentes a sua rotina

peçoal e escolar, é aplicado pelo professor do AEE e é respondido por todos os estudantes que ele atende. A partir dele apresenta-se os seis parágrafos seguintes.

Ao descrever sobre seu maior sofrimento, o que lhe causa dor, tristeza e frustração na sua vida pessoal, Hélio relata que “eu fico preocupado de nada na minha vida dar certo, inclusive tenho medo de brigas e discussões. Também fico triste com as despedidas e também sofro com meus pensamentos achando que não tenho valor algum”.

Quando perguntado como Hélio se sente em sua casa, dentro do contexto familiar, ele respondeu: “Eu me sinto feliz porque tenho minha família tanto como apoio emocional quanto como apoio social”. Ainda no contexto familiar, ao ser questionado se sente pertencente ele afirma que “me sinto uma pessoa amada pela minha família. Eles me tratam como uma pessoa especial”. Já no contexto social ele responde que “me sinto especial sendo respeitado pelos amigos”.

Ao relacionar as frustrações em relação a sua família ou vínculo social, chama-nos a atenção a interferência ao seu irmão: “Meu irmão discuti comigo, mas isso é normal para todos” ainda em parênteses específicos a palavra (IRMÃO) em caixa alta. Ao ser questionado o porquê desta frustração, ele relata que: “desde pequeno, meu irmão sempre teve problemas comigo, mas isso sempre acontece em toda família”.

Sobre seus traumas, Hélio, específica que tem “altura e do seu passado”. A fobia está direcionada a “insetos, sustos, etc.” e quando a palavra é medo, ele tem medo “de quase tudo”. Hélio. Ainda relata que, não usa drogas, não sente dores na cabeça, não apresenta insônia e nem tem ideias suicidas, não faz uso de bebidas alcoólicas e não é fumante. Seu nível de estresse é médio e atualmente não está tomando nenhuma medicação.

Nos direcionando ao âmbito escolar, foi perguntado a Hélio quantos amigos ele tinha nos respondendo que “geralmente eu nunca conto porque eu tenho muitos” e sobre o passatempo preferido ele afirma que “gosto de jogar vôlei, soltar pipa entre outros”. Ao ser perguntado se é feliz, ele afirma que “sim” e o motivo é porque “está vivo, tem uma família, amigos, etc”.

Questionou-se se ele poderia mudar alguma coisa no seu modo de ser ou agir, ou no seu comportamento atual, o estudante afirma que “seria uma pessoa mais paciente e compreensiva”. Ao definir a palavra vida em apenas uma frase nos responde com “é tipo uma montanha russa de emoções, tudo na vida tem seus altos e baixos”.

A partir da Fase 02 do Mapa da Vida, apresenta dados que refletem suas emoções. Quando questionado sobre pensamentos direcionados para si mesmo, Hélio afirma que são “positivos” e quando questionado relata que “eu penso mais em ter uma vida melhor no futuro”. Sobre sua aparência física ele responde “eu gosto do meu cabelo, dos meus olhos e também de ser alto”. Na sua vida emocional, ele apresenta um ponto negativo que “não consigo controlar as emoções” e acrescenta “Não tenho controle emocional em alguns momentos”.

Em relação ao seu passado, citado anteriormente, ele relata de forma negativa porque “tenho trauma por conta de uma cirurgia de pulmão aos 4 anos” e pede para que todos esquecessem este momento. Já para seu futuro, ele almejava passar na ETE, onde atualmente ele se encontra, já direcionado para última etapa da sua vivência nesta escola, ter um ótimo emprego e viajar para outros Estados.

A Fase 03- Infância, pode-se analisar que é a que menos se recorda. Afetivamente. Hélio enaltece sua mãe e nos relata que sua relação com o pai não é boa. Questionou-se quando era criança, quais os seus medos e ele fortalece respondendo “de escuro, de inseto, de réptil, de levar sustos, etc.” Observamos aqui que ele apenas confirma o que já lhe foi perguntado anteriormente. Hélio tem dois irmãos e quando fala sobre eles afirma que “a gente briga e discute, mas a gente se ama”. Ainda analisando o questionário, foi perguntado se havia dificuldades de relacionamentos com seus colegas do colégio ele respondeu “para falar a verdade nunca tive dificuldade”.

A Fase 04- Emocional, inicia-se relatando mais uma vez seus medos, só que nesta fase, Hélio acrescenta “filme de terror e ser assaltado” e ressalta mais uma vez “discussões e insetos”. Sobre o seu respeito, sua autoestima é bastante elevada “às vezes eu penso mais pras coisas que são minhas qualidades” e quando questionado sobre responsabilidade ele responde “tento ser mais responsável em tudo o que eu

faço”. Ainda dentro da análise, Hélio se apresenta uma pessoa tranquila, não sentindo raiva ou rancor de ninguém, não se acha uma pessoa controladora e nem inferior aos demais. Mesmo assim é uma pessoa que se titula auto protetora e nada o faz se sentir culpado por algo. A Tabela 2 refere-se aos sentimentos mais comuns que Hélio apresenta no seu dia a dia de acordo com o PDI apresentado pelo professor do AEE da instituição.

Tabela 2: Sentimentos comuns, direcionados ao dia a dia do estudante com TEA.

	Muita Intensidade	Média Intensidade	Pouca Intensidade
Raiva			x
Medo de algo concreto		x	
Medo vagos			x
Culpa		x	
Revolta			x
Medo de perder o controle	x		
Tristeza		x	
Mágoa			x
Orgulho	x		
Ódio			x
Egoísmo		x	
Ansiedade	x		
Intolerância			x
Submissão		x	
Indecisão	x		
Desespero		x	
Desânimo		x	
Covardia			X

Egocentrismo		X
Ciúme		X
Frustração		X
Nostalgia	X	
Cansaço	X	
Impaciência		X
Angústia		X
Timidez	X	
Apatia		X
Ressentimento		X
Solidão		X
Autoritarismo		X

Fonte: O Autor (2024) de acordo com o PDI da instituição.

Neste sentido, Hélio apresenta em seus resultados, um avanço nas interações com os colegas, melhora no nível de concentração e habilidades e mais produtividades nos trabalhos solicitados pelos professores da sala de aula comum quanto do professor da SRMs. Dentro desta proposta a conclusão do PDI afirma que Hélio por ser um aluno participativo e que realiza as atividades propostas, interagindo com seus colegas, professores e demais funcionários da escola, desenvolve suas habilidades cognitivas e pedagógicas com autonomia.

4.4 Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do gestor

Nesta seção apresenta-se os fatores para que os estudantes com TEA concluam o Ensino Médio sob o olhar do gestor escolar. Apresenta-se, no Quadro 8 as falas do gestor alocadas de acordo com as categorias *a priori*:

Quadro 8: Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do gestor.

Categorias	Falas do Gestor
Presença	[...]o uso diário do bom dia na recepção dos estudantes na entrada da escola, o sistema de biometria digital [...] o acompanhamento das refeições dos estudantes.
Participação	[...] além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos [...] encontrando formas que viabilizem a experiência pedagógica e social do aluno.
Aceitação	[...] incluem o apoio familiar, o acolhimento e o engajamento dos educadores[...] [...] O professor é visto como mediador no processo inclusivo, promovendo o contato inicial do adolescente com a sala de aula e incluindo-a nas atividades com toda a turma[...]
Aprendizagem	“Manter uma rotina: Crianças com TEA se sentem mais confortáveis e seguras com uma rotina, pois essa previsibilidade diminui a ansiedade; Adotar o Plano de Educação Individualizado ; “Utilizar instruções intensivas e explícitas sobre as estratégias de estudo: É importante estabelecer prioridades e mudar o foco, identificar os temas gerais e aplicar estratégias de autocontrole, como verificar, planejar e revisar; Capacitar a atenção e escuta ativa em sala de aula; Adote atividades adequadas ao nível de dificuldade do aluno envolvido” “[...] disponibilização de recursos institucionais[...]" “[...] adaptar o ambiente, evitar ruídos altos em sala de aula e usar os interesses da criança nas atividades”

Fonte: O Autor (2024) a partir de Kubaski (2014, p. 24)

Percebe-se, através da fala do gestor, que os fatores que irão favorecer o estudante permanecer na escola até o fim do Ensino Médio estão direcionados ao olhar atento de toda equipe escolar. Assim, estando o docente com mais contato com este estudante, o mesmo, deverá observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se sempre com um objetivo traçado.

A frequência de Hélio é percebida pelo gestor através do “uso diário do bom dia na recepção dos estudantes (na entrada da escola), o sistema de biometria digital [...] o acompanhamento das refeições dos estudantes” (Gestor). Através desta fala do gestor, exemplifica-se o fator **Presença**.

A interação com a família é importante já que os laços de afetividades facilitam o trabalho do professor. Agindo assim, muitas ideias irão surgindo e quando se conhece este estudante, o processo que poderia parecer lento, torna-se mais eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos.

Nesta direção pode-se destacar dentro das categorias direcionadas à fala do gestor, a **Participação**, que segundo Kubaski (2014, p.39) “significa aprender junto com os outros, colaborar com eles em aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada, abrangendo dados sobre atividades compartilhadas assim como comunicação e interação. ”

Assim, nos fala o gestor: “alguns fatores que favorecem a permanência e os avanços na escolarização do estudante com TEA incluem o apoio familiar, o acolhimento e o engajamento dos educadores” nos remetendo às idéias da autora, contempladas na categoria **Aceitação**. Nessa categoria estão incluídos dados acerca da percepção dos colegas e da escola sobre esse aluno com TEA, “assim como quem o auxilia em sala de aula e quais os desafios da professora para com as peculiaridades desse aluno” Kubaski (2015, p.06).

Exemplifica-se a categoria aprendizagem através da seguinte fala do gestor:

Manter uma rotina: Crianças com TEA se sentem mais confortáveis e seguras com uma rotina, pois essa previsibilidade diminui a ansiedade; Adotar o Plano de Educação Individualizado ; Utilizar instruções intensivas e explícitas sobre as estratégias de estudo: É importante estabelecer prioridades e mudar o foco, identificar os temas gerais e aplicar estratégias de autocontrole, como verificar, planejar e revisar; Capacitar a atenção e escuta ativa em sala de aula; Adote atividades adequadas ao nível de dificuldade do aluno envolvido. [...] disponibilização de recursos institucionais[...] (Autor, 2024 de acordo com as respostas do gestor da UE-15).

Além da fala do gestor acima, cita-se também o seguinte exemplo para o fator **Conhecimento**: “[...] adaptar o ambiente, evitar ruídos altos em sala de aula e usar os interesses da criança nas atividades” Pois compreende-se que uma sala de aula com menos ruídos, o olhar atento da equipe escolar, o estar junto professor-estudante ajudará Hélio assistir às aulas e melhora seu processo de aprendizagem.

Sob o olhar do gestor percebe-se os quatro fatores mencionados por Kubaski (2014; 2015) que podem contribuir para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio.

4.5 Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do estudante

Nesta seção apresenta-se os fatores que contribuem para que os estudantes com TEA possam concluir o Ensino Médio sob o olhar de Hélio. Apresenta-se, no Quadro 9 as falas de Hélio alocadas de acordo com as categorias a priori:

Quadro 9: Fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do Ensino Médio sob o olhar do estudante

Categorias	Respostas do Estudante com TEA
Presença	Vem para escola acompanhado de seus colegas, utilizando o transporte público disponibilizado pela prefeitura.
Participação	<p>Costuma ajudar os professores.</p> <p>[...] nas aulas práticas eu gosto muito de fazer experimentos.</p> <p>Realiza trabalhos escolares em grupo/equipe.</p>
Aceitação	<p>a cadeira que o estudante senta está localizada próximo ao professor</p> <p>Quando não compreende as aulas pergunta ao professor;</p> <p>Recebe ajuda para realização das tarefas dos colegas (escola) e dos pais (casa);</p> <p>“[...] a vontade de ver todos os meus colegas professores e funcionários [...]” motiva o estudante a ir à escola.</p> <p>“[...] eu sempre quis estudar [...] e eu escolhi esta escola por ser um ambiente melhor [...]”</p> <p>Durante o intervalo (recreio) o que ele mais gosta de fazer é “conversar, jogar entre outras coisas”.</p>

Aprendizagem	<p>[...] me sinto confortável no laboratório de humanidades [...]</p> <p>“Menos discussão, confusão e briga”</p> <p>Ao realizar uma atividade e é bem-sucedido, recebe elogios dos colegas, dos professores, da gestão e dos pais;</p> <p>Costumar usar agendas, calendários, listas de tarefas de verificação (<i>Checklists</i>);</p>
---------------------	---

Fonte: O Autor (2024) a partir de Kubaski (2014, p. 24)

Ao analisar as respostas do questionário do Estudante, considerando as categorias elencadas no quadro 9, pode-se exemplificar, as respectivas categorias, através das falas do estudante.

A categoria **Presença** é um ponto elencado dentro das respostas obtidas no questionário. De acordo com Kubaski (2015, p.6) “A Presença diz respeito a como o aluno com TEA está inserido na escola, se está no mesmo ambiente escolar que seus colegas ou em classes separadas, ou seja, refere-se à presença física da criança no espaço escolar”.

Ao analisar as respostas de Hélio, pode-se exemplificar as falas da autora, quando na resposta ele afirma que: “vem para escola acompanhado de seus colegas, utilizando o transporte público disponibilizado pela prefeitura de sua cidade”, demonstrando autonomia em relação ao traslado casa-escola-casa. Além de facilitar o seu deslocamento e sua vontade de estar todos os dias na escola, garantindo sua **presença** na escola e conseqüentemente nas aulas.

O estudante informou que realiza trabalhos escolares em grupo/equipe. Este, também é um exemplo que pode contribuir para que Hélio conclua o Ensino Médio, pois está associado à **participação** escola-família, pois facilita a aceitação e instiga a motivação do estudante em querer estar na escola, junto com seus colegas e professores.

Quando perguntado pelas atividades solicitadas pelo professor enfatiza que recebe ajuda para realização das tarefas dos colegas (escola) e dos pais (casa). Podemos dizer que esta afirmação está referenciada a categoria **Aceitação**, ajudando assim, Hélio na realização das atividades e aguçando seu desejo de estar na escola, pois sabe que terá ajuda de seus colegas e toda equipe escolar. Assim como retrata Hélio na seguinte fala: “a vontade de ver todos os meus colegas professores e

funcionários”, estando este ambiente direcionado a sua aceitação em um todo, escola, professores, colegas, funcionários, etc.

Ao analisar as falas de Hélio, observou-se também o quanto ele se sente aceito por todos os seus colegas e funcionários da escola, o que aguça o seu desejo de estar todos os dias na escola. Exemplifica-se através das seguintes falas de Hélio: “a vontade de ver todos os meus colegas professores e funcionários” e eu sempre quis estudar numa escola técnica e eu escolhi [esta escola] por ser um ambiente melhor”.

Na categoria de **Aprendizagem**, menciona-se os ganhos acadêmicos, emocionais e sociais. De acordo com Kubasky (2014, p.49), esta categoria refere-se aos “dados sobre as formas de avaliação, incluindo os deveres de casa, além dos objetivos do professor para com esse aluno em sua etapa escolar e como é realizado o dever de casa”. Ao relacionar a categoria aprendizagem com a fala do estudante podemos exemplificar como Hélio se sente ao realizar uma atividade e é bem-sucedido o mesmo “recebe elogios dos colegas, dos professores, da gestão e dos pais”. Estes elogios incentivam e ajudam na evolução do estudante. Outro exemplo que se destaca é que Hélio, além de seu material didático, costuma usar agendas, calendários e listas de tarefas de verificação (*Checklists*).

4.6 Ações pedagógicas exitosas através do olhar de um estudante com TEA

Hélio ao ser questionado sobre a disciplina que ele mais gostava, rapidamente respondeu: “Matemática”. Entretanto falou que as aulas de Química são as que ele mais se identifica, pois são aulas práticas. Ratifica-se através da seguinte fala: “nas aulas práticas eu gosto muito de fazer experimentos”. Nas aulas de Educação Física o mesmo interage com seus colegas e os mesmos, por saberem de sua condição, acabam facilitando para que a jogada se finalize com pontos positivos. Os elogios recebidos caracterizam também como um exemplo de ação exitosa, pois ao receber os “elogios dos colegas, dos professores, da gestão e dos pais”, Hélio, sente-se motivado a ir à escola e participar das atividades propostas.

4.7 Ações pedagógicas exitosas através do olhar do gestor escolar

O Gestor da UE, ao ser questionado nos remete a participação efetiva da família, como de toda equipe escolar, sendo uns dos fatores para que Hélio conclua seu Ensino Médio. Esta colocação apresentou-se na seguinte fala: “Incluem o apoio familiar, o acolhimento e o engajamento dos educadores”. Vale salientar que outros fatores que podem fazer com que Hélio permaneça na escola, estará direcionado à sua aprendizagem. O ambiente onde o estudante estará inserido, as atividades realizadas e a participação dos seus colegas de classe, fará com que ele se sinta mais confiante e permaneça na UE até a sua conclusão. Podemos observar este contexto na seguinte fala do gestor: “adaptar o ambiente, evitar ruídos altos em sala de aula, usar os interesses da criança nas atividades”.

4.8 Ações pedagógicas exitosas através da análise documental e observações

Além dos questionários e do Laudo psicológico, pôde-se também analisar o PDI do estudante Hélio, disponibilizado pela professora do AEE. O PDI tem como objetivo fazer a distribuição do conteúdo programático que será trabalhado durante o período em que foi implantado o professor do AEE na escola, a fim de dar uma maior delimitação aos temas trabalhados e detalhar os processos necessários para a realização das atividades atribuídas pelo professor da sala de aula comum.

De acordo com o PDI, o período da avaliação do estudante Hélio, iniciou no mês de agosto, finalizando o acompanhamento no mês de dezembro. Dentro do horário estabelecido pela professora do AEE, o estudante dependendo de sua disponibilidade já que o mesmo estuda em tempo integral, comparecia à sala deste professor duas vezes por semana com tempo hábil de 50 minutos aula, obtendo uma composição de atendimento tanto individual como coletiva.

É preciso considerar que as necessidades decorrentes do TEA no cotidiano escolar demandam estratégias articuladas com experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e intervenção (Cunha, 2020). Com isto, o PDI apresenta atividades que foram desenvolvidas no atendimento do estudante, tais como: “Maquete utilizando materiais recicláveis para entender que nem tudo é lixo; Corpo humano: conhecendo regras básicas de higiene; breve relato sobre os conhecimentos construídos”.

Analisando a estruturação do acompanhamento de Hélio, ressalta-se as parcerias que são necessárias para que estas atividades aconteçam e o desenvolvimento do estudante tanto na sala de aula comum como na sala do professor do AEE, apresenta resultados positivos. O Quadro 10 apresenta as parcerias necessárias de acordo com o PDI apresentado na instituição.

Quadro 10: Parcerias de acordo com o PDI da instituição.

Família	Coleta de informações sobre a vida do estudante; orientações para acolhimento, cuidados higiênicos, convívio saudável e valorização dos avanços de Hélio.
Professor sala de aula	Antecipação do planejamento e contribuição no sentido de promover a inclusão e aprendizado da turma.
Colegas de sala de aula	Auxílio nas atividades do cotidiano escolar, participação interativa nas atividades e comunicação.
Gestores da Escola	Viabilização da política de inclusão e providenciar a aquisição dos recursos necessários ao AEE.
Profissionais da saúde que atende o estudante Hélio	Psicólogos; Fonoaudiólogos; Neuropediatra
Com o Conselho Regional de Assistência Social (CRAS)	Orientação e encaminhamento ao programa do benefício de prestação continuada.

Fonte: O Autor (2024) de acordo com o PDI da instituição.

Elencando as parcerias necessárias para a funcionalidade do trabalho do professor do AEE, o Quadro 11 apresenta as orientações que os profissionais da Escola irão receber do professor do AEE de acordo com o PDI da instituição:

Quadro 11: Profissionais da escola que receberam orientação do professor do AEE.

Professores da sala comum	Orientações no sentido de promover uma aprendizagem cooperativa, para uma real inclusão e participação de Hélio nas atividades escolares.
----------------------------------	---

Apoio Escolar	Promover autonomia, interação de Hélio com seus pares na sala de aula e intervalos com demais alunos.
Colegas de Turma	Sensibilização, orientação em relação ao tratamento realizado com Hélio, respeito, cooperação e interação com Hélio.
Direção da escola	Informações sobre a inclusão do estudante e incentivos para que haja maior envolvimento nas questões referente ao processo.
Chefe de secretaria, administrativo, merendeira, serviços gerais e porteiro	Informações a respeito das condições do estudante, forma de como tratá-lo e estímulos no sentido de respeitar sua limitação e cooperar para a promoção de sua autonomia.

Fonte: O Autor (2024) de acordo com o PDI da instituição.

Enfatiza-se que a educação nas escolas, em seu papel de inclusão, deverá ser vivenciada favorecendo o convívio social, as parcerias elencadas e todo apoio, afinal dentro da escola todos aprendem juntos todos os dias.

Sendo assim, estando em sala de aula comum ou na SRM, as atividades e os objetos de estudos podem favorecer o comportamento do estudante com TEA, ajudando-o a manter uma boa relação e o ajudando a permanecer na escola até a conclusão de seus estudos numa perspectiva de contribuir para o seu desenvolvimento.

4.9 Desafios enfrentados por um estudante com TEA no cotidiano escolar

A escola, como função de educar os estudantes, encontra desafios todos os dias. De fato, ao receber um estudante com TEA, esses desafios serão ainda maiores, pois não saber lidar com tal situação poderá acarretar reorganização na estrutura da escola. Ressalta-se também que esse desconhecimento pode desestruturar o processo de evolução da educação inclusiva gerando muitas dúvidas e argumentos inexistentes.

Este questionamento ratifica-se com o relato do gestor: “[...] Um dos maiores desafios é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades

educacionais especiais dos alunos”. Além disso cita-se outra fala do gestor: “ainda não temos material didático específico e os nossos professores precisam estudar e aprofundar mais sobre o TEA”.

Para Hélio, as limitações dentro da escola estão mais direcionadas a comportamentos paralelos. Quando o mesmo fala “Menos discussão, confusão e briga”, podemos levar a fala para as discussões dos seus próprios colegas de sala quando eufóricos debatem sobre determinados assuntos sugeridos pelo professor.

Dentro da sua condição como um estudante com TEA, Hélio apresenta controle com todos os desafios que pudessem atrapalhar seus estudos.

Para o professor do AEE e relacionando PDI da escola, Hélio poderia apresentar alguns desafios que incluem dificuldades na comunicação, linguagem, socialização e adaptação ao ambiente escolar, porém ao analisar seu processo evolutivo, é claramente observável que o estudante consegue lidar com suas emoções e limitações favorecendo assim seu dia a dia na escola.

5 CONSIDERAÇÕES

O estudante, que apresenta o TEA, tem o direito de ingressar e permanecer nos espaços escolares numa perspectiva de permanência e êxito. Portanto, defende-se uma escola inclusiva que acolha, iguale oportunidades e diversifique as suas ações e colaborações, agindo nas particularidades de cada estudante, estando sempre em processo de reconstrução e revisitação.

Este estudo teve como objetivo responder a seguinte questão: Quais os fatores que contribuem para que estudantes com TEA permaneçam nas escolas até o final do ensino médio?

Constata-se a partir das falas do gestor escolar e do estudante com TEA a presença dos quatro conceitos elencados por Kubaski (2014): Presença, Aceitação, Participação e Aprendizagem. Esses fatores respondem à questão central deste estudo, ou seja, contribuem para que Hélio possa concluir o Ensino Médio.

No caso de ambientes como as escolas, ressalta-se que o Estado tem a responsabilidade de disponibilizar um espaço que atenda a todos os participantes, garantindo o seu direito de acesso como cidadãos e profissionais especializados em funções específicas, além de garantir a formação continuada dos professores.

Entende-se que os professores precisam buscar conhecimento e aprimorar sua formação, seja por meio formação continuada, de livros, de participação em grupos de pesquisa/discussões com especialistas nesta área. Entretanto o Estado deve promover espaços de formação, acesso a livros, revistas impressas e/ou digital e garantir tempo pedagógico para que os professores possam realizar estudos de aprofundamento sobre esta temática.

Portanto, a formação docente pode proporcionar oportunidades de vivência e discussão, levando-os a refletir sobre a diversidade nos espaços escolares, a saber lidar com as complexidades das relações interpessoais e a compreender que a inclusão deve ocorrer para todos.

Para estudos futuros propõe-se investigar como os cursos de formação de professores contribuem para que a escola possa vivenciar os quatro fatores (Presença, Aceitação, Participação e Aprendizagem) propostos por Kubaski (2014).

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Bookman, 2009. 130 p. Disponível em: <file:///C:/Users/escola.D185768SLCOO003/Downloads/ANGROSINO,%20Michael%20-%20Etnografia%20e%20Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977. 230 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BERTAGLIA, Bárbara. **Uma a cada 44 crianças é autista, segundo CDC**. 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. DATASUS. **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 1998. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/download.htm>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001.** Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília, DF, 08 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 01 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º13.146, de 06 de julho de 2015.** Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 95 DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei n o 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Eca:** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/Cp nº 1, de 17 de janeiro de 2002.** Resolução Cne/Cp 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Mec/Seesp. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art60p Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=DO%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO%20%2D%20AEE&text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%3%ADficas. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Marll/Downloads/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 12 jan. 2024.

BRUNI, Ana Rita *et al.* **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo: Autismo & Realidade, 2013. Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho *et al* (orgs.). **Práticas Inclusivas: Antigas Questões, Novas Possibilidades**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704757/2/Pr%C3%A1ticas%20inclusivas%20%20antigas%20quest%C3%B5es%20%20novas%20possibilidades%20%281%29.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2**. Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02. Tismoo Biotech, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COSTA, Maria Antônia Ramos; SOARES, Gislene Leite. **Autismo: a difícil inclusão inclusiva**. Curitiba: Crv, 2019. 1 v.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2022. 140 p

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020. 144 p. ISBN 9788578542375.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência no Brasil**: uma trajetória de silêncio e gritos! 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021. 216 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar**: o desafio de uma Educação para Todos? 2012. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí – Rs, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/f6f72fb3-cbfb-4cb2-8389-47d604cb2e04/content>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 4. p. 67-80.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível no link <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7132/KUBASKI%2c%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 dez. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 15 jul.2024.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos DSM-5. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al* . / American Psychiatric Association. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7721387/mod_resource/content/0/Manual%2

0Diagno%CC%81sico%20e%20Estati%CC%81stico%20de%20Transtornos%20Mentais%20-%20DSM-5.pdf Acesso em: 12 jan. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Ana Maria S. R. de. **Autismo**: guia prático 6.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: https://www.ama.org.br/site/wpcontent/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 14.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

OPAS. **Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11)**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Esportes. Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva – **Ações e Programas**: educação inclusiva. 2020. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e Formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/86539423/Saberes_Docentes_Tardif_. Acesso em: 12 jan. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n.2, p. 147- 155, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Aplicado na diagnose da pesquisa

Aos Gestores (as) escolares das Escolas Estaduais

Prezado (s) Gestores (as), este formulário tem a finalidade de coletar dados para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado- PERCURSO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO: permanência e êxito numa escola regular. Sou estudante do IFPE- campus Ipojuca. Estou concluindo o curso de Licenciatura em Química. Conto com sua contribuição. Cordialmente.

01.Nome da Escola?

02.Na escola há estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, matriculados no Ensino Médio? Se sim, quantos?

03.Caso a escola apresente estudantes com TEA no Ensino Médio, o Assistente Educacional Especializado (AEE) já faz parte do corpo administrativo da sua equipe?

04.A escola teve estudantes com TEA que já concluíram o Ensino Médio?

APÊNDICE B - Questionário (Estudante Colaborador)

Estudante Colaborador

Prezado estudante, este formulário tem a finalidade de coletar dados para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado- PERCURSO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO: permanência e êxito numa escola regular. Sou estudante do IFPE- campus Ipojuca. Estou concluindo o curso de Licenciatura em Química. Conto com sua contribuição. Cordialmente.

01.Quantos anos você tem?

02.Você mora com seus pais?

() Sim

() Não

03.Você vem para escola sozinho ou acompanhado? (Caso venha acompanhado, com quem ele vem)

() Sozinho

() Acompanhado

04.Você vem para escola caminhando, de bicicleta ou em transporte (ônibus/carro)?

() Sozinho

() Bicicleta

() Transporte

05.Você vem para escola em transporte público ou particular? (Esta questão será para o estudante ter respondido que vai para a escola de transporte).

() Público

() Particular

06.Como você é acolhido (recebido na escola)?

07.Você gosta da sua turma?

() Sim

() Não

() Às vezes

08.O que você mais gosta da sua turma?

09.Na sala de aula, onde está localizada a cadeira que você senta?

() Próximo aos professores

() No final da sala

() No meio da sala

10. Durante as aulas você costuma ajudar os professores?

() Sim

() Não

() às vezes

11. Durante as aulas você é requisitado para ajudar o professor?

() Sim

() Não

() Algumas vezes

12. Você costuma usar agendas e calendários?

() Sim

() Não

() às vezes

13. Você costuma usar listas de tarefas?

() Sim

() Não

() às vezes

14. Você costuma usar listas de verificação (Checklists)?

() Sim

() Não

() às vezes

15. Para realizar suas atividades escolares você tem ajuda? Em Casa (de quem)? Na escola (de quem)?

16. Você realiza trabalhos escolares em grupo/equipe?

() Sim

() Não

() às vezes

17. Quando você não compreende as aulas, você pede ajuda? Como?

18. Durante o intervalo (recreio) o que você mais gosta de fazer?

19. Quando você realiza uma atividade e é bem-sucedido, recebe elogios? De quem? (Colegas, professores, gestão, pais?)
20. Você consegue acessar todos os espaços da escola?
21. Qual o espaço da escola que você se sente mais confortável? (Porquê)
22. Qual disciplina você mais gosta?
23. Você gosta da disciplina de Química? Se sim, porquê?
24. Na escola, o que você mais gosta de fazer?
25. Na sua opinião o precisa melhorar na escola?
26. O que lhe motiva vir à escola todos os dias?
27. O que fez você escolher esta escola para estudar seu ensino médio?
28. Se você pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?
29. Deixe uma mensagem para sua escola.

APÊNDICE C- Questionário (Gestor)

Ao Gestor da UE - 15

Prezado (s) Gestor (es), este formulário tem a finalidade de coletar dados para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado- PERCURSO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO: permanência e êxito numa escola regular. Sou estudante do IFPE-campus Ipojuca. Estou concluindo o curso de Licenciatura em Química. Conto com sua contribuição. Cordialmente.

01.Qual a sua idade?

02.Qual a sua função?

03.A quanto tempo você exerce esta função?

04.A quanto tempo você exerce esta função?

05.Para você, o que é inclusão?

06.Você como professor, já teve contato em sala de aula com estudantes que apresentavam o TEA?

07.Dentro de sua função, qual a sua visão em ter estudantes com TEA na Escola?

08.Quais estratégias ou recursos didáticos a escola utiliza para trabalhar pedagogicamente com um estudante que apresenta o TEA?

09.Quais as dificuldades que você percebe para inserir a inclusão de estudantes com TEA nos ambientes internos da escola?

10.Quais são os desafios enfrentados ao trabalhar com um estudante que apresenta o TEA?

11.Através da sua experiência, quais são as características que você consegue observar em um estudante com TEA?

12.Avaliando a escola que você trabalha como um ambiente adequado para trabalhar a inclusão, comente como se dá este processo de inserção na escola. (Em vários aspectos: gestão escolar, monitor, sala de recursos, sala de aula, orientação e outros).

13. Quais os mecanismos de acompanhamento da frequência dos estudantes na escola?

14.O que você recomendaria para adequar e melhorar a inclusão no âmbito escolar e na sala de aula?