



INSTITUTO FEDERAL BAIANO *CAMPUS CATU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ANNILMA QUEIROZ SILVA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS *CAMPI* DO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO

Catu

2025

ANNILMA QUEIROZ SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS *CAMPI* DO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia de Oliveira

Catu

2025

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Catu*
Setor de Biblioteca

S586 Silva, Annilma Queiroz
O atendimento educacional especializado aos estudantes com transtorno do espectro autista nos Campi do Instituto Federal Baiano / Annilma Queiroz Silva. – 2025.

234 f.
Orientador(a): Profa. Dra. Patrícia de Oliveira.
Bibliografia: p. 205 – 218.

Dissertação (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Inclusão escolar. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Educação profissional I. Oliveira, Patrícia. II. Título.

CDU: 376.6

Índices para catálogo sistemático:
1.Educação de grupos específicos – 376.6

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica

Ata da Banca Examinadora de Defesa de Dissertação Intitulada:

O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos campi do Instituto Federal Baiano

No dia 5 de dezembro de 2025, às 9h 15 min, através da plataforma Google Meet, deu-se início a defesa de dissertação pelo discente **Annilma Queiroz Silva**, como requisito para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu. A Banca Examinadora foi presidida por Profa. Dra. **Patricia de Oliveira** (orientadora) e também contou com a participação de Profa. Dra. **Gizeli Aparecida Ribeiro Alencar** (membro externo - UEM) e Profa. Dra. **Mirna Ribeiro Lima da Silva** (membro interno - IFBaiano). Após a abertura da sessão de defesa, o(a) discente fez a exposição oral em 20 minutos; em seguida foi arguido pela banca que, logo após, reuniu-se reservadamente. A Banca decidiu por **aprovar** a discente. A concessão do título está condicionada ao cumprimento das demais exigências previstas no Regimento do programa.

Assinam os membros da banca:

Documento assinado digitalmente
gov.br ANNILMA QUEIROZ SILVA
Data: 25/03/2026 11:52:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
Data: 20/03/2026 15:30:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- **Patricia de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** em 11/02/2026 12:00:11.
- **Mirna Ribeiro Lima da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** em 11/02/2026 12:03:05.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/02/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifbaiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 802709
Verificador: 775b57ce1a
Código de Autenticação:



*Aos meus estudantes do Atendimento Educacional
Especializado, razão e inspiração deste trabalho.
Vocês que me desafiam e inspiram
a buscar novos caminhos!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela graça da vida e por me conceder tantas oportunidades de crescimento, aprendizado e realização.

Aos meus pais, meus avós e toda minha família por acreditarem em mim, apoiarem as minhas escolhas e por compreenderem os momentos em que estive ausente durante o processo de pesquisa.

À Jackson, meu companheiro de todas as horas, pelo incentivo, carinho e por compreender os momentos em que não pude estar presente em virtude da pesquisa.

Aos meus irmãos, minha gratidão pelo cuidado e admiração. Mesmo distantes, sempre estiveram junto comigo em gestos, palavras e orações.

Aos meus sobrinhos, Analu e Bryan, por todo amor genuíno que alegra os meus dias.

Aos meus alunos do AEE, inspiração para idealização da pesquisa.

À minha querida amiga Ana Márcia, que esteve comigo no início desta caminhada, dividindo sonhos e desafios de uma etapa tão significativa.

Às minhas colegas, que se tornaram amigas, Thaís, Girlane e Daniela, pelo carinho, pela amizade e pelos momentos que passei ao lado delas.

Agradeço imensamente à Prof.^a Dr.^a Patrícia de Oliveira, minha orientadora e exemplo de pessoa e profissional, obrigada pela disponibilidade, dedicação, correções e pela valiosa oportunidade de aprendizado.

Aos meus professores do ProfEPT, com os quais tanto aprendi, obrigada pelos saberes compartilhados.

Às docentes de AEE do IF Baiano, por aceitarem participar da pesquisa, pois sem a colaboração de vocês, não teria sido possível realizá-la.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão nos momentos de cansaço e distanciamento.

Agradeço a todos que contribuíram para esta pesquisa, em especial aos membros da Banca, que gentilmente se disponibilizaram a me avaliar.

Expresso minha profunda e sincera gratidão. Muito obrigada!

RESUMO

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência no Brasil surgiu timidamente em meados do século XIX, ainda de maneira excludente e assistencialista. Ao longo dos anos, as lutas pelos direitos das pessoas com deficiência provocaram avanços na legislação, o que tem contribuído para o aumento do ingresso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum, nestes últimos anos. No entanto, permanece o desafio de assegurar a permanência desse estudante no ambiente escolar, o que pode estar diretamente atrelado à oferta de serviços especializados a esses educandos. Nesse sentido, este estudo tem como eixo central analisar como está sendo materializada a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com autismo nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Para isso, foi realizada uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando o estudo de caso como procedimento técnico. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada direcionada a professores do AEE que atuam com estudantes com autismo no IF Baiano, que foi transcrita para apreciação por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com aporte teórico da literatura sobre inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e autismo, iniciando-se assim a análise dos dados, cujos resultados subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa. Os resultados indicaram que há uma organização dos docentes para o desenvolvimento do AEE, em que cada profissional estrutura seu trabalho, de acordo com a realidade de seu *campus*, mas em consonância com as diretrizes do Regulamento do AEE da Instituição. Essa organização abrange, desde a anamnese, realizada no primeiro contato com a família, até as articulações entre os diferentes setores institucionais e setores externos. Além disso, ficou claro que os desafios enfrentados não se restringem ao atendimento, foram pontuadas a falta de documentos normativos da instituição, que garantam as adaptações de grande porte e a extensa carga horária dos professores que tem dificultado momentos de trocas e formações em *lócus*. No âmbito das estratégias delineadas, foi elaborado um caderno de inspirações para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica como Produto Técnico-Tecnológico. Conclui-se que a realização do AEE aos educandos com autismo no IF Baiano apresenta uma organização de ações e intervenções

sistematizadas. No entanto, a efetivação do processo inclusivo exige ações integradas, que não dependem unicamente da atuação do docente de AEE. Requer, ainda, investimento em formação e qualificação de toda a comunidade escolar, o que representa um dos principais desafios para ampliação e efetividade das ações realizadas o AEE. Desse modo, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento da dinâmica do Atendimento Educacional Especializado ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no IF Baiano e discutir sobre estratégias e metodologias que apoiam práticas inclusivas no contexto da EPT.

Palavras-chave: inclusão; Transtorno do espectro autista; Atendimento educacional especializado; Educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

Historically, the education of persons with disabilities in Brazil began timidly in the mid-nineteenth century, still marked by exclusion and an assistentialist approach. Over the years, the struggle for the rights of persons with disabilities has led to significant advances in legislation, contributing to the growing enrollment of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools in recent years. However, the challenge of ensuring the continued participation of these students in the school environment persists, which may be directly linked to the availability of specialized educational services for these learners. In this context, the central aim of this study is to analyze how the provision of Specialized Educational Assistance (AEE) for autistic students has been implemented across the campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IF Baiano). To this end, an applied, descriptive, and exploratory research was conducted, employing both qualitative and quantitative approaches, and adopting the case study as the technical procedure. Data were collected through semi-structured interviews with AEE teachers who work with students with autism at IF Baiano. The interviews were transcribed and analyzed using Bardin's Content Analysis, supported by theoretical contributions from the literature on inclusive education in Vocational and Technological Education (VTE) and autism. This process initiated the analysis of data, the results of which informed the development of this research. The findings revealed that AEE teachers demonstrate an organized structure in their professional practice, in which each educator designs their work according to the specific context of their *campus*, while remaining aligned with the institutional AEE Regulations. This organization encompasses actions ranging from the anamnesis conducted during the initial contact with families to the coordination between different institutional and external sectors. Furthermore, regarding the challenges involved in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder, the study found that there is no specific training at the specialization level in this area. It also became evident that the difficulties faced go beyond the scope of direct educational support. The absence of institutional normative documents ensuring large-scale adaptations, as well as teachers' excessive workloads, were identified as factors that hinder opportunities for collaboration and on-site professional development. As part of the proposed strategies, an Inspiration Notebook for Specialized Educational

Assistance for Students with Autism Spectrum Disorder in Vocational and Technological Education was developed as an educational product. It is concluded that the implementation of AEE for students with autism at IF Baiano reveals a systematic organization of actions and interventions. However, the effectiveness of the inclusive process requires integrated efforts that go beyond the individual work of the AEE teacher. It also demands investment in the training and qualification of the entire school community, which remains one of the main challenges for the expansion and effectiveness of AEE practices. Therefore, it is expected that the results of this research will contribute to strengthening the dynamics of Specialized Educational Assistance for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at IF Baiano and foster discussions on strategies and methodologies that support inclusive practices within the context of Vocational and Technological Education.

Keywords: Inclusive education; Autism spectrum disorder; Specialized educational assistance; Vocational and technological education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AFF	– <i>Aspies for Freedom</i>
AMA	– Associação de Mães Autistas
APA	– <i>American Psychiatric Association</i>
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSia	– Centro de Atenção Psicossocial da infância e adolescência
CDC	– <i>Centers for Disease and Prevention</i>
CEFET	– Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CEPLAC	– Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CID	– Classificação Internacional de Doenças
CIPTEA	– Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DI	– Deficiência Intelectual
DSM	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	– Desenho Universal para Aprendizagem
EAF	– Escolas Agrotécnicas Federais
EMARC	– Escolas Médias de Agropecuária Regionais da CEPLAC
EMARCs	– Escolas Médias de Agricultura da Região Cacaueira
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Baiano	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFFar	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	– Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	– Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBI	– Lei Brasileira de Inclusão
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação
NAPNE	– Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAEE	– Público-alvo da Educação Especial
PcD	– Pessoa com Deficiência
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	– Plano Educacional Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado
PNEE	– Política Nacional de Educação Especial
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	– Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROGRAMA	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para
TEC-NEP	– Pessoas com Necessidades Específicas
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM	– Sala de Recurso Multifuncional
SEMTEC	– Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESPE	– Secretaria de Educação Especial
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEA	– Sistema Nacional de Cadastro da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
SRA	– Secretaria de Registros Acadêmicos
STF	– Supremo Tribunal Federal
TCLE	– Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDI	– Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	31
2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	41
2.3 A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	48
2.3.1 Princípios da Educação Profissional e Tecnológica e a inclusão do educando com Transtorno do Espectro Autista...	50
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	57
3.3 PARTICIPANTES E O LOCAL DA PESQUISA.....	57
3.4 COLETA DE DADOS.....	58
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	60
4.1 SOBRE A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS DO AEE DO IF BAIANO.....	63
4.1.1 Sobre a formação.....	69
4.1.2 Sobre o tempo de atuação na docência.....	74
4.1.3 Sobre <i>lócus</i> e níveis de atuação anteriores.....	76
4.1.4 Sobre a experiência profissional e a experiência no AEE.....	77
4.1.5 Sobre a experiência no AEE do IF Baiano.....	79
4.2 SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	81
4.2.1 Práticas que favorecem a inclusão e a interação social dos estudantes com TEA.....	81
4.2.1.1 <i>Orientação aos discentes.....</i>	82
4.2.1.2 <i>Orientação aos docentes.....</i>	84
4.2.1.3 <i>Conhecendo o estudante com autismo.....</i>	87
4.2.2 Identificação das habilidades, potencialidades e das necessidades dos estudantes com autismo que precisam ser	

	atendidas durante o AEE.....	89
4.2.2.1	<i>Avaliação diagnóstica inicial.....</i>	90
4.2.2.2	<i>Anamnese com a família e com o estudante.....</i>	92
4.2.2.3	<i>Observação direta no atendimento e na rotina escolar.....</i>	93
4.2.2.4	<i>Atuação colaborativa com os docentes da sala de aula comum.....</i>	94
4.2.2.5	<i>Consulta à documentação e histórico escolar.....</i>	96
4.2.3	A realização do AEE para discentes com TEA no IF Baiano.....	97
4.2.3.1	<i>Organização horária do AEE.....</i>	97
4.2.3.2	<i>Avaliação e elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado.....</i>	100
4.2.3.3	<i>Perfil e necessidades dos estudantes com TEA.....</i>	101
4.2.3.4	<i>Metodologias e práticas no AEE.....</i>	102
4.2.3.5	<i>Articulação intersetorial e trabalho colaborativo.....</i>	103
4.2.4	A inclusão educacional dos estudantes TEA no IF Baiano.....	100
4.2.4.1	<i>Documentos normativos.....</i>	101
4.2.4.2	<i>Formação e qualificação profissional.....</i>	103
4.2.4.3	<i>Infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos.....</i>	107
4.2.4.4	<i>Currículo Inclusivo e Desenho Universal para a Aprendizagem.....</i>	112
4.2.4.5	<i>Colaboração e trabalho em rede.....</i>	114
4.2.4.6	<i>Concepção crítica de inclusão.....</i>	116
5	PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
	REFERÊNCIAS.....	205
	APÊNDICE A.....	219
	APÊNDICE B.....	232

APRESENTAÇÃO

O interesse pela pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgiu, a partir das minhas inquietações, enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de recentes observações acerca da quantidade expressiva de pessoas diagnosticadas com o TEA no espaço escolar. Nos dois últimos anos tenho observado na unidade escolar em que atuo um crescimento significativo do número de estudantes diagnosticados com tal transtorno. Este fato tem me inquietado, enquanto professora do AEE, gerando reflexões acerca das nossas condições de trabalho e a importância de uma rede de apoio. Foi, também, a partir disso que suscitou meu interesse acerca da oferta do AEE aos discentes com autismo, em compreender os conceitos referentes às pessoas com desenvolvimento neurodivergente e, na oportunidade do mestrado, em analisar e refletir sobre aspectos inerentes a este atendimento nos *campi* do IF Baiano.

Além disso, toda a minha trajetória acadêmica e profissional teve relação direta com a temática da inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD), pois desde a graduação em Licenciatura em Pedagogia já me interessava pelo tema, logo após a conclusão do curso fui lecionar em uma escola da rede pública e, em 2010, essa escola foi contemplada com uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para realização do AEE. Com a instalação da SRM, fui chamada para trabalhar nesse ambiente como docente e, diante dessa proposta da direção escolar, dos nossos diálogos sobre os desafios do novo (no caso, um trabalho da SRM) e as fragilidades de uma escola inserida no campo, não hesitei em aceitar o desafio em atuar com estes estudantes.

Sabíamos que a oferta do AEE naquele espaço impactaria, positivamente, na aprendizagem dos nossos educandos, no convívio e promoção do respeito à diversidade. Por esse motivo, coloquei-me à disposição frente ao desafio de trabalhar, exclusivamente, no contexto da educação especial em uma perspectiva inclusiva, mas que sempre me interessasse, e foi assim que compreendi que meu propósito estaria apenas começando.

Junto com esse desafio, veio a necessidade de buscar qualificação profissional e, sobretudo, formações específicas na área da educação especial. Assim, iniciei uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado semipresencial pela

Universidade Estadual de Maringá (UEM), a qual foi de extrema relevância para minha experiência profissional, visto que impactou diretamente no meu fazer pedagógico no AEE e contribuiu para ampliar meus conhecimentos acerca do conceito de deficiência, suas características e especificidades; sobre a política da educação especial na perspectiva inclusiva como um todo e, principalmente, a refinar meu olhar para o outro – um olhar de possibilidades e não das limitações. Nesse mesmo período, fui convocada para trabalhar no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSia) na cidade de Salvador, no qual pela primeira vez tive a oportunidade em atender alguns adolescentes com autismo. Naquela Instituição, atuei por quatro anos. Atualmente, tenho atuado como docente do AEE em escola da rede pública, no município de Feira de Santana-BA.

Entendendo que a formação continuada para o docente se apresenta como uma necessidade constante, estudei sobre Educação e Tecnologia Assistiva, em um Programa Educacional ofertado pela Universidade Federal da Bahia. Posteriormente, na Universidade Estadual da Bahia, participei do Programa de Extensão Universitária estudando sobre Abordagens socioeducacionais da deficiência.

Todas essas experiências têm possibilitado (re)construir conceitos referentes ao processo inclusivo e, principalmente, direcionar minha prática profissional para uma abordagem mais humana e adequada com os princípios que norteiam a inclusão das pessoas com deficiência. Bem como, favorecer “ação/reflexão” da minha práxis, enquanto profissional da Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que a formação continuada do professor permite aos educadores ressignificarem o seu saber/fazer tendo em vista a promoção de uma educação voltada para o respeito às diferenças, à dignidade humana e ao convívio democrático, mais equânime para todos, sobretudo para os nossos estudantes da escola pública, onde estão os filhos da classe dos trabalhadores.

Entendendo que a formação continuada para o docente se apresenta como uma necessidade constante, estudei sobre Educação e Tecnologia Assistiva, em programa educacional ofertado pela Universidade Federal da Bahia. Posteriormente, na Universidade Estadual da Bahia, participei do programa de extensão universitária estudando sobre Abordagens socioeducacionais da deficiência.

Todas essas experiências têm possibilitado (re)construir conceitos referentes ao processo inclusivo e, principalmente direcionar minha prática profissional para uma abordagem mais humana e adequada com os princípios que norteiam a inclusão das

peças com deficiência. Bem como, favorecerá “ação/reflexão” da minha práxis enquanto profissional da Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que a formação continuada do professor permite aos educadores ressignificarem o seu saber/fazer tem em vista a promoção de uma educação voltada para o respeito às diferenças, à dignidade humana e ao convívio democrático, mais equânime para todos, sobretudo para os nossos estudantes da escola pública, onde estão os filhos da classe dos trabalhadores.

Diante do meu desejo em desconstruir e (re)construir novos conhecimentos num movimento dinâmico, que se dá no fazer e no pensar sobre minha atuação enquanto professora do AEE, problematizando e confrontando com a realidade a qual estou inserida, suscitou a necessidade de estar em um espaço de diálogo, discussão e transformação propiciado pelo mestrado em educação, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Ao longo desses anos, enquanto professora do AEE, tenho me debruçado sobre temáticas voltadas à Educação Especial e, recentemente, aos estudos acerca da escolarização de educandos com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, objeto deste estudo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) é uma autarquia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criado em 2008, através da Lei 11.892 (Brasil, 2008b), surgindo a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Posteriormente, em 2010, agregou as antigas Escolas Médias de Agricultura da Região Cacaueira (EMARCs), que eram mantidas pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura. De acordo com dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019) do Instituto Federal Baiano, a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) teve início no final do século XIX, na cidade de Catu, com a primeira oferta de ensino profissional voltada para a área Agrária na Bahia, implantada pelo Governo da Bahia, iniciando seu processo de federalização no ano de 1918 (Brasil, 2014).

Atualmente, o IF Baiano configura-se como uma instituição *Multicampi* no estado, integrando 14 *campi* que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, por meio de cursos técnicos de nível médio, graduação, pós-graduação e cursos de qualificação profissional. Sua proposta é integrar teoria e prática para que seus estudantes possam desenvolver uma visão abrangente do conhecimento acadêmico

e profissional, podendo atuar em diferentes frentes (mundo do trabalho, carreira acadêmica, terceiro setor etc.). Dessa forma, o IF Baiano busca compromisso social e cultural tendo em vista a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando itinerários formativos, promovendo verticalização dos estudos, pensando na formação integral do(a) estudante, preparando-o(a) para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania (IF Baiano, 2020).

Diante das mudanças no mundo do trabalho, a profissionalização ganha cada vez mais o centro das discussões, uma vez que esta é uma exigência para o ingresso em qualquer setor profissional. Nesse contexto, a discussão acerca da escolarização e formação da pessoa com deficiência torna-se imperiosa se considerarmos que as exigências de competências agravam a problemática da inclusão dessas pessoas.

Segundo Ferreira (2023, p. 23), referente aos Institutos Federais, “[...] o processo de inclusão escolar se dá por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência”. Assim essas instituições devem oferecer condições para promover a participação desses educandos, considerando suas peculiaridades e potencialidades, promovendo uma cultura escolar para diversidade e inclusão.

Segundo Vilaronga *et al.* (2022), muitos dos IFs enfrentam carência de recursos financeiros, humanos e materiais, restringindo sua capacidade de atuação em relação à garantia de acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência. No entanto, a autora destaca que apesar das dificuldades e limitações estruturais, muitos IFs têm desempenhado um papel importante na promoção da inclusão educacional da PcD.

Isto porque os IFs democratizam o acesso aos cursos oferecidos e têm buscado considerar as diversas formas de aprendizado, oferecendo serviços de apoios aos educandos com deficiência e prestado grande contribuição na sua formação cidadã para o mundo do trabalho conforme prescrito na Lei Brasileira de Inclusão/ Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015a).

Embora saibamos que as determinações legais representem avanços significativos em relação à inclusão da PcD, Leopoldino e Coelho (2017, p. 141), salientam em sua pesquisa que: “[...] os resultados sugerem que os dispositivos legais não foram acompanhados de estruturas para a implantação do processo inclusivo, e deveriam estimular a preparação de autistas para a atuação profissional e sua contratação”. Ou seja, ainda há lacunas no processo formativo que garantam a inclusão dos sujeitos com autismo no mundo do trabalho.

Conforme apontado por Araújo e Dourado (2022), a formação e a educação dos sujeitos TEA podem ser complexas e exigir novas formas de atuação por parte, tanto da Instituição, quanto dos docentes – o que nem sempre acontece. De acordo com as palavras do autor:

[...] todo o processo de formação e capacitação das pessoas com TEA pode muitas vezes, não acontecer de forma linear, isso porque nem todos chegam a ter formação escolar adequada, [...]. Essa ausência de continuidade do processo educacional de TEA tem “formado” pessoas com limitações de desempenho, o que impossibilita sua atuação em atividades laborativas (Araújo; Dourado, 2022, p. 298).

Muitas vezes a etapa escolar é marcada por grandes dificuldades para o estudante com autismo, comprometendo a sua formação, limitando dessa forma o desenvolvimento de suas potencialidades, autonomia e suas habilidades sociais e acadêmicas. Por conseguinte, atender aos critérios e às exigências do mercado de trabalho torna-se um grande obstáculo.

Essas afirmações estão em consonância com as proposições mencionadas por Rosa, Matsumura e Squassoni (2019), ao pontuar em seu estudo que dificuldades relatadas acerca da escolarização de pessoas com autismo estavam relacionadas à inserção e permanência destes alunos nas instituições escolares, assim como a qualidade dos serviços ofertados a eles.

O acesso e permanência de pessoas com TEA na escola regular, aliada à oferta de atendimento educacional especializado ou outro serviço dessa natureza, bem como o apoio multiprofissional da rede de saúde, são fundamentais para promover a inclusão, o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses indivíduos.

Dessa forma, o acesso de pessoas com TEA e, sobretudo a garantia da sua permanência na escola regular pode estar diretamente atrelada à oferta de serviços especializados a esses educandos. Nesse sentido, na condição de docente do Atendimento Educacional Especializado, tenho voltado meu interesse ao estudo dessa temática na tentativa de responder muitas inquietações.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) estabelecem que a educação é um direito de todos e garantem o atendimento às pessoas com deficiência de forma a incluí-las nas turmas de escolas de ensino regular. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) salienta que:

A nossa Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. [...] No Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto —, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Mantoan, 2003, p. 22).

A autora segue apontando que a Constituição garante a educação como um direito para todos – o que significa que não há exceções – e esta não pode ser ofertada em ambientes segregados independentemente das condições dos sujeitos (Mantoan, 2003).

Além disso, o Capítulo III, art. 4º, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), preconiza que é dever do Estado garantir o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais¹, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Essas determinações legais devem convergir para assegurar o direito de todos à educação, pois:

[...] quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (Mantoan, 2003, p. 22).

Segundo Kubaski (2014), a discussão sobre a inclusão no Brasil se iniciou a

¹ Terminologia utilizada à época da promulgação da referida Lei para se referir às PcDs.

partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Esse documento foi um dos pioneiros a tratar da inclusão escolar e, a partir dela, foram criados documentos mais específicos no campo da educação especial. O artigo 26 da referida Declaração exalta o direito de todos à instrução, informando que esta deverá ser gratuita e obrigatória, ter como objetivos proporcionar o desenvolvimento pleno da personalidade humana, possibilitar a propagação dos direitos humanos e das garantias fundamentais, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos das diversas nações, grupos raciais ou religiosos, contribuindo com a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

No entanto, a inclusão das PcDs ganhou força de fato a partir de 1994 – 46 anos mais tarde – com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), advinda da Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais realizada na cidade de mesmo nome que, conforme destaca Mahl (2021):

[...] direcionou os pensamentos e ações sob o viés inclusivo, reforçando o direito à educação para todos, podendo estar associado à questão do acesso, participação, facilidades ou dificuldades de aprendizagens, deficiências, necessidades de serviços e recursos, mas também estar associada a questões de pertencimento, aceitação, respeito da diferença ou diversidade, dentre tantas outras questões (Mahl, 2021, p. 12).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) defendeu, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. Para tanto, o documento orienta que as escolas devem reconhecer e considerar as diversas necessidades dos educandos, respeitar os seus estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando-lhes uma educação de qualidade, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos. Acrescenta ainda que no próprio espaço das escolas, os educandos com necessidades educacionais especiais² deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar para garantir-lhes uma educação efetiva.

Como é possível observar, essa proposta de educação inclusiva vem sendo defendida por organizações internacionais há algum tempo e tem refletido nas políticas públicas no Brasil, caracterizando-se como um movimento mundial pela inclusão que traduz uma “[...] ação política, cultura, social e pedagógica

² Terminologia utilizada na época da promulgação da Declaração de Salamanca para se referir às PcDs.

desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008c).

Nesse cenário, a discussão sobre educação especial³ se intensifica e ganha mais força após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394 (Brasil, 1996). Com o capítulo V, destinado à Educação Especial, o artigo 58 aponta que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a referida Lei destaca no parágrafo único do art. 60 que o poder público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento dos estudantes PcDs na rede pública de ensino⁴. Esses destaques na Lei e compromisso do Estado refletem grandes avanços para educação inclusiva dos estudantes PcDs, pressupondo a oferta de atendimento especializado desde a Educação Infantil.

Outro documento que teve importante repercussão na educação das PcDs foi a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956 (Brasil, 2001a), para a eliminação de todas as formas de discriminação contra PcDs. O texto do referido decreto reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas. Desta forma, o acesso à educação ficou ainda mais assegurado à essa parcela da população.

Para Corrêa (2012) esse decreto exigiu uma nova interpretação da educação especial, ainda compreendida no contexto da diferenciação, e orientou procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza, a fim de eliminar a discriminação e favorecer a integração social da PcD.

Nessa perspectiva de contribuir com inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146 (Brasil, 2015a) que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais (Brasil, 2015a).

A referida lei fortalece a escolarização das PcDs ao prescrever em seu artigo

³ Embora sejam termos associados, educação especial e educação inclusiva carregam conceitos diferentes. *Educação Especial* se refere a um conjunto de recursos materiais e humanos para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência durante sua escolarização. Já o termo *Educação Inclusiva* se refere a um modelo educacional equitativo, no qual todos os estudantes possam aprender, participar e usufruir de todos os espaços educativos juntos.

⁴ O texto original da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) se refere aos estudantes TEA como Transtornos Globais do Desenvolvimento. No entanto, este termo caiu em desuso há algum tempo, embora ainda seja possível encontrá-lo em várias publicações de relevância sobre o assunto.

27, que a educação constitui um direito, que os sistemas de ensino devem ser inclusivos em todos os níveis, e que o aprendizado deve ocorrer ao longo de toda a vida de forma que os sujeitos desenvolvam seus possíveis talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características, seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Para Rodrigues (2018), o país reafirmou o compromisso com os direitos das pessoas com deficiência com a promulgação da Lei 13.146 (Brasil, 2015a) e, continuamente, ao longo do tempo, vem participando e envolvido nas orientações mundiais sobre inclusão e implementando leis que representam conquistas consideráveis. Nesse sentido, a autora salienta que essa lei se constituiu como um marco para aprovação de outras leis consolidadoras de ações inclusivas das pessoas com deficiência.

No contexto histórico das iniciativas internacionais sobre educação para todos, podemos destacar a recente Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), documento desenvolvido no Fórum Mundial de Educação de 2015 ocorrido na cidade de mesmo nome na Coreia do Sul. O evento reuniu mais de 100 países e o Brasil participou ativamente deste evento representado pelo então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. Esse documento estabeleceu, como objetivo geral, a qualidade equitativa e inclusiva da educação e a promoção de oportunidade de aprendizagem para todos. A referida declaração determinou referências, princípios e desafios que serão traduzidos em um macro objetivo e metas para a educação mundial de 2016 até 2030.

Todos esses documentos orientam para uma educação como direito de todos, evocando um olhar para diversidade e inclusão. No entanto, é necessário que se faça uma reflexão sobre essa realidade. Segundo Dall'Acqua e Carneiro (2014, p. 11): “[...] no aspecto escolar, embora os documentos prevejam que a educação é um direito de todos, a escola nunca foi para todos”.

A existência de documentos legais por si só não é suficiente. As leis devem ser construídas, a partir de um panorama geral da realidade educacional do país, visando superar suas limitações. Como destaca Ciríaco (2020, p. 6): “[...] apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade”.

Importante observar que, apesar dessas lacunas, a proposta de educação

inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que busca respeitar as diferenças de cada indivíduo e favorecer a igualdade de oportunidade. Assim, esse paradigma tem favorecido o acesso de estudantes com autismo às escolas comuns.

Corroborando com debate sobre a garantia de direitos da pessoa com TEA e o seu processo de inclusão na escola comum, a Lei Berenice Piana, Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012a) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa Lei reconhece que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada Pessoa com Deficiência, para todos os efeitos legais. Portanto, a partir dessa Lei, o indivíduo com autismo tem sua inclusão no espaço escolar legalmente garantido e com direito a acompanhamento especializado sempre que necessário.

A palavra *autismo* deriva da palavra grega “autos”, que significa aquela pessoa voltada a si mesmo e apresentando isolamento e pouca interação social. De acordo com Panek e Grandin (2015), o conceito de *autismo* surgiu em 1943, quando Leo Kanner publicou em um artigo na revista *The Nervous Child* em que expunha um estudo de caso com onze crianças que apresentavam um conjunto de sintomas como necessidade de uniformização, isolamento e solidão extrema.

Em 1944, Hans Asperger publicou *A Psicopatia Autista na Infância* (Panek; Grandin, 2015) ampliando a compreensão acerca das características manifestadas na pessoa com autismo, transtorno na interação social, as estranhas pautas comunicativas e desajeitamento motor. A partir de então, ao longo dos anos foram surgindo mais estudos, passando a se discutir e compreender os conceitos acerca da condição do Autismo, sob os diferentes pontos de vista teóricos.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V da Associação Psiquiátrica Americana (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), a pessoa com Transtorno do Espectro Autista apresenta as seguintes características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais da comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além do déficit na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 32).

Na atualidade, o conhecimento sobre autismo tem se ampliado e o termo “espectro” foi adotado para abarcar as variadas características que a pessoa com autismo possa apresentar como, por exemplo, déficit na comunicação, prejuízo na interação social, atraso no desenvolvimento motor, comportamentos repetitivos, dentre outros. Rodrigues (2018, p. 42) explica que: “[...] os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar, então, todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado TEA”.

Assim, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o TEA é um conjunto de condições caracterizadas por dificuldade na comunicação, interação social, interesses específicos e comportamentos repetitivos que surgem ainda na primeira infância. Mello (2004) aponta três principais características do autismo:

1. Dificuldade de comunicação – caracterizada pela dificuldade em utilizar sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal [...].
2. Dificuldade de sociabilização – este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações [...].
3. Dificuldade no uso da imaginação – se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Exemplo: comportamentos obsessivos e ritualísticos (Mello, 2004, p.114).

Apesar das dificuldades de comunicação e socialização registradas, muitas pesquisas demonstram que a inclusão escolar de alunos com autismo traz uma série de benefícios, tanto para os próprios alunos atípicos, quanto para a comunidade escolar como um todo. Incluir o sujeito com autismo no sistema comum de ensino favorece à escola um ambiente mais diversificado, trazendo uma realidade da nossa sociedade contribuindo assim, para reduzir o estigma que lhe é imputado e, promover o respeito à diversidade. Além disso, as estratégias de ensino, muitas vezes, beneficiam, também, aos outros estudantes e favorecem aos educandos com autismo o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, dentre outros benefícios.

Estudos realizados pelo Instituto Alana⁵ que tratam sobre benefícios à inclusão escolar para estudantes com e sem deficiência, apontam que um dos benefícios diz respeito ao desenvolvimento de empatia, enriquecimento cultural e à percepção da diversidade como um valor para “[...] pessoas sem deficiência que estudam em

⁵ Organização sem fins lucrativos localizada na cidade de São Paulo que se dedica à educação de crianças em vários âmbitos como sustentabilidade, justiça social, democracia, direitos humanos, diversidade e pluralidade, dentre outros.

ambientes inclusivos têm menos opiniões preconceituosas e são mais receptivas às diferenças” (Hehir *et al.*, 2016, p. 2).

Portanto, garantir o direito de inclusão contribui para uma sociedade mais justa e equitativa. E, para tanto, um processo inclusivo bem-sucedido exige, política pública específica e muito bem articulada, organização, planejamento, recursos e apoio adequado às necessidades e especificidades de cada educando com autismo.

Nessa perspectiva da inclusão é que o Ministério de Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁶ vem construindo políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos traçando diretrizes para educação inclusiva.

Para materializar essas diretrizes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou como um de seus objetivos a implementação de Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual consiste um conjunto de atividades, serviços e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação desses educandos no ensino comum visando sua autonomia e independência (Brasil, 2008c, 2015a).

Para tanto, foi promulgado o Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011), o qual dispôs sobre a Educação Especial e o AEE, que tem como objetivo:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Além disso, é importante salientar que este Decreto, em alinhamento com os demais documentos que defendem a educação como um direito de todos, destaca a necessidade de que haja orientações para a construção de espaços educacionais inclusivos, capazes de garantir às pessoas com deficiência o seu ingresso e participação no sistema de ensino, conforme propõe seu art. 1º, incisos I e III:

⁶ Ao longo da história da educação especial no Brasil, esta secretaria já teve diferentes denominações como Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – órgão que funcionava dentro do Ministério da Educação para tratar da educação especial que posteriormente foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), depois Secretaria de Educação Especial (SEESP), e atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O dever do estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade [...];
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (Brasil, 2011).

Conforme determinou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c), o AEE é destinado aos alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional específica, temporária ou permanente. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes seja nas escolas públicas ou privadas, considerando suas necessidades específicas.

Em relação ao AEE a ser ofertado à pessoa com autismo, não podemos perder de vista que a inclusão perpassa por mudanças de paradigma, adaptações curriculares, estratégias, avaliação, desafios, atitudes, procedimentos e formação continuada. Nesse sentido, compreender que cada pessoa aprende de um jeito, que possui uma maneira única de se relacionar com o conhecimento, faz-se essencial para verificarmos que pessoas com TEA podem alcançar benefícios relevantes para seu desenvolvimento adaptativo, melhorando e ampliando as relações sociais. Portanto, o trabalho com pessoas com autismo deve envolver organização, planejamento e objetivos bem definidos e “[...] uma vez selecionados os objetivos a serem trabalhados, o próximo passo é igualmente importante: definir, de modo descritivo, o que se espera do indivíduo dentro de cada área de desempenho” (Mello *et al.*, 2013, p. 85). Corroborando com essa afirmação, Oliveira (2020) orienta que:

[...] o docente deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado [...]. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva o aluno. O processo pode parecer lento, porém, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos (Oliveira, 2020, p. 2).

Além da organização de um planejamento pedagógico bem detalhado, o espaço físico, também, requer atenção quando se trata da escolarização do educando com TEA, conforme orienta Schwartzman (1995):

[...]

- a – O ambiente deve dar informações sobre o que é solicitado ou esperado naquele espaço, de uma forma clara com acesso fácil da criança ao objeto de que fará uso ou o trajeto que deverá realizar; pode-se utilizar divisórias que ajudem a criança a entender onde cada área de trabalho começa e termina, bem como colaborar para estabelecer o contexto integrado das atividades;
- b – Minimizar distrações visuais e auditivas a fim de possibilitar que o estudante preste atenção no conceito e não nos detalhes (Schwartzman, 1995, p. 240).

Outro fator que aponta a relevância do AEE para os alunos TEA é que este serviço promove o trabalho em conjunto entre o professor da sala comum e o professor do apoio especializado. De acordo com Pinto, Godoy e Costa (2022):

É preciso uma troca de saberes entre professores do ensino comum e de educação especial, pois os do ensino comum são especialistas em conteúdo específico de determinada disciplina escolar, enquanto os da educação especial são especialistas em avaliações e conteúdo específico sobre a educação especial necessários para a elaboração das adaptações curriculares (Pinto; Godoy; Costa, 2022, p. 14).

Para que esse trabalho colaborativo entre o professor especialista do AEE e o professor da sala comum tenha êxito, é imprescindível um espaço de trocas e diálogo constante, que considere as especificidades do TEA, respeitando as peculiaridades de cada educando, pois “[...] como as pessoas com TEA são muito diferentes entre si, cada uma precisa de condições individualizadas de ensino, com diferentes graus de adaptação e apoio” (Mello *et al.*, 2013, p. 59).

O educando com TEA precisa de um olhar, que não veja apenas as suas dificuldades, mas que reconheça as singularidades de modo a centrar-se em suas potencialidades, de uma escola disponível e estruturada, de uma equipe disposta a contribuir com seu desenvolvimento na sua totalidade, sentir-se seguro e acolhido e ter a garantia de um compromisso com os encaminhamentos das suas necessidades.

No entanto, apesar dos avanços nas últimas décadas e das leis que vêm promulgando o direito ao acesso e permanência de estudantes com desenvolvimento atípico, ainda persistem desafios a serem superados no que concerne ao respeito às condições de oportunidades e à qualidade dessa equidade. Por isso, nos debruçaremos sobre o Atendimento Educacional Especializado a estudantes com autismo na Educação Profissional Tecnológica (EPT).

A EPT tem como premissa ser um espaço que ofereça formação humana integral e omnilateral por meio de uma prática educativa humanizadora e capaz de promover

a “[...] inclusão social, laboral e políticas dos sujeitos, numa perspectiva integrada” (Medeiros Neta; Assis; Lima., 2016, p. 108), combatendo dessa forma, as práticas que sejam excludentes e condições de desigualdades. Posto isso, Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) destacam que:

A inclusão educacional de estudantes autistas na EPT demanda, portanto, estímulo continuado a partir de estratégias e recursos diversos, que ensinem não só a técnica e as operações que terão de desenvolver, mas a reflexão sobre o mundo do trabalho, sobre a estrutura de classe, que marca nossa sociedade, as cisões que se impuseram sobre a organização social e sobre a própria organização do conhecimento escolar e acadêmico (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022, p. 38).

Dada a importância da compreensão e reflexão acerca das nuances que envolvem o mundo do trabalho, um dos grandes desafios na formação do sujeito com autismo esteja talvez relacionado à sua subjetividade. Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) destacam em seus estudos, que dentre os principais fatores, que dificultam o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA estão as dificuldades de concentração e abstração.

Segundo Silva e Rozek (2019, p. 340), “[...] o desenvolvimento da subjetividade é um processo contínuo e permanente, de diferentes configurações subjetivas, que se constroem nos mais variados espaços sociais”. Nesse sentido, o serviço de AEE pode ser um desses espaços para contribuir significativamente nesse processo do desenvolvimento da subjetividade dos estudantes com TEA ao ampliar sua capacidade de abstração e favorecer a compreensão das relações sociais existentes no mundo que o cerca, contribuindo para sua formação profissional e cidadã, finalidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), se propôs a investigar a oferta do AEE a estudantes TEA nos diversos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

O AEE é um serviço essencial para promoção da inclusão de educandos atípicos, uma vez que ao fornecer acesso a recursos especializados, estratégias pedagógicas adaptadas e suporte individualizado, pode contribuir significativamente na melhoria da qualidade de vida e no sucesso acadêmico desses estudantes.

Diante do exposto, a presente proposta de pesquisa se orientou por meio do seguinte problema: como está sendo ofertado o AEE a estudantes TEA nos *campi* do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano? Para tanto, assumiu como objetivo geral analisar como está sendo materializada a oferta de AEE a educandos com autismo nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E como objetivos específicos:

- a) Conhecer a dinâmica do AEE no IF Baiano;
- b) Compreender como se organizam os AEE dos alunos TEA;
- c) Analisar a maneira como os estudantes TEA estão sendo incluídos nos *campi*;
- d) Desenvolver um caderno de inspirações para a realização do AEE de alunos TEA na EPT.

Isto posto, no referencial teórico, o qual compõe a segunda seção deste trabalho, apresentamos um breve histórico sobre o Transtorno do Espectro Autista, bem como o Atendimento Educacional Especializado e algumas reflexões sobre a formação do estudante TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

A terceira seção apresenta o percurso metodológico que foi adotado para realização deste estudo, como sua caracterização e o tipo de pesquisa. Em seguida, descrevemos o cenário da pesquisa, os participantes e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

A quarta seção traz os resultados da pesquisa juntamente com sua análise e discussão, relatando situações e condições nas quais acontece o AEE aos educandos com autismo no IF Baiano e a maneira como esses estudantes e professores têm vivenciado o processo de inclusão na Instituição.

A quinta seção apresenta o Produto Técnico-Tecnológico, um caderno de inspirações para o AEE na EPT, descrevendo a sua finalidade, o seu processo de escolha e idealização, as bases teóricas que o sustentam, sua aplicação aos participantes da pesquisa.

E na sexta e última seção são apresentadas as considerações finais, nas quais se discutem as principais contribuições alcançadas com este estudo, retomando a trajetória da pesquisa, destacando os aprendizados, as reflexões provocadas ao longo do processo e os possíveis desdobramentos para a prática docente no AEE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Conforme já informado anteriormente, etimologicamente a palavra *Autismo* deriva do grego “autos”, que significa voltar-se para si mesmo, traduzindo uma condição do ser humano, onde o mesmo vive para si próprio. Características semelhantes às apresentadas no autismo foram estudadas pela primeira vez pelo médico Jean Marc Itard no início do século XIX e sua análise foi relacionada ao campo da esquizofrenia, ao observar um menino de 12 anos de idade, que havia sido encontrado na floresta de Aveyron, no sul da França. A criança apresentava quadro de isolamento, dificuldade de interação social e comunicação. Itard publicou suas análises em Paris no ano de 1801, as quais ficaram registradas como primeiro manual de educação para deficientes mentais⁷, sendo considerado o pai da educação especial por ter sido o pioneiro a usar métodos sistemáticos para o ensino de pessoas com este tipo de deficiência (Mazzotta, 2011).

Após o trabalho inicial de Itard, outros pesquisadores, também, se dedicaram a estudos que contribuíram para a compreensão do quadro clínico caracterizado por manifestações hoje reconhecidas como semelhantes ao autismo. Segundo Lourenceti (2015), em 1908, o Dr. Theodore Heller descobriu aquela que ficou conhecida como Síndrome de Heller – mais tarde denominada como Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). Heller observou o caso de seis crianças que após os três primeiros anos de vida apresentaram uma perda das habilidades sociais e comunicativas, semelhantes ao quadro de sintomas de autismo registrados na época e acabou denominando essa condição como demência infantil.

Mercadante, Van Der Gaag e Schwartzman (2006, p. 20) salientam que a definição de “demência infantil” atribuída a essa condição é insatisfatória, pois:

⁷ O termo *Deficiência Mental/Deficientes Mentais* está em desuso desde 2004, quando a Associação Americana de Retardo Mental mudou seu nome para Associação Americana de Deficiência Intelectual ao identificar que as limitações estavam presentes no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo dos sujeitos.

Primeiro, porque a condição não é comparável à demência, no sentido de que as características de perda de memória e de habilidades executivas não são proeminentes; e, em segundo lugar, porque nenhuma causa orgânica da trajetória do prejuízo pode ser encontrada (Mercadante; Van Der Gaag; Schwartzman, 2006, p. 20).

De acordo com Panek e Grandin (2015), o termo *autismo* apareceu pela primeira vez em 1908, através das análises do psiquiatra suíço Eugen Bleuler ao caracterizar a fuga da realidade para um mundo interior, sintomas presentes em pessoas diagnosticadas como esquizofrênicas na época, somados ao quadro de isolamento e dificuldade de interação social. Ainda de acordo com os autores, as comprovações realizadas por Bleuler não despertou muita atenção na época e muitos anos se passaram até o termo ser revisitado por outros pesquisadores.

Em 1933, Howard Potter, médico do *New York State Psychiatric Institute and Hospital*, publicou um trabalho no qual ele apresentou casos de seis crianças, entre 4 e 12 anos de idade, com quadro clínico semelhante às características descritas por Bleuler em 1911, denominando de esquizofrenia infantil. Os sintomas incluíam isolamento ao mundo externo, alterações no comportamento e dificuldade de adaptabilidade ao ambiente social (Maluf, 2023).

Novos estudos foram realizados e em 1943 o pediatra e psiquiatra austríaco Léo Kanner observou onze crianças entre 2 e 11 anos de idade que apresentavam dificuldade de comunicação, interação social, estereotípias e fixação por objetos específicos. A partir dessas observações: “[...] a comunicação de uma categoria diagnóstica chamada *Autismo Infantil* foi realizada pela primeira vez à comunidade médica” (Mas, 2018, p. 16).

Em 1944, o médico austríaco Hans Asperger observou crianças com características similares às descritas por Kanner, porém identificando sintomas mais leves, maior capacidade de interação e comunicação, denominando como síndrome de Asperger. De acordo com Maluf (2023), Hans Asperger:

[...] valeu-se da exposição de determinados estudos clínicos, diferenciando história familiar, aspectos físicos e comportamentais e performance nos testes de inteligência, além de destacar a preocupação com o enfoque educacional desses sujeitos. Ambos os estudos destacaram-se na bibliografia mundial; no entanto, em períodos diferentes (Maluf, 2023, p. 28).

No ano de 1949, Kanner, em suas pesquisas, notou outras características comuns à maioria dessas crianças observadas tais como, “[...] sérias dificuldades de contato com as pessoas; ideia fixa em manter os objetos e as situações sem variá-

los; fisionomia inteligente; alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismos e metáforas” (Rodrigues; Spencer, 2010 *apud* Maluf, 2023, p. 28). Denominando, a partir dessas novas descobertas, o que havia chamado primeiramente de “autismo” de “autismo infantil precoce” e decidindo, então, separar autismo de esquizofrenia infantil, mas mantendo ambas as perturbações pertencentes ao grupo das psicoses infantis e destacando a necessidade de compreender o autismo como sintoma primário, afastando o mesmo de outros quadros orgânicos e psíquicos.

Ainda no ano de 1949, Leo Kanner publica um estudo associando a natureza do autismo à relação afetiva dos pais, o que ficou conhecido como a “teoria da mãe geladeira”. A partir desse período até a década de 1970, um dos psicanalistas que se destacou foi Bruno Bettelheim ao propagar essa teoria, afirmando que a causa do autismo estava ligada à personalidade de mães distantes emocionalmente. Por alguns anos os pais de crianças com autismo se sentiram responsabilizados, convivendo com essa culpa injusta. Contudo, na década de 60, novas evidências refutaram essa teoria e Kanner tentou se retratar explicando que havia sido mal interpretado e sua suposição revelou-se totalmente infundada no meio científico (Maluf, 2023).

Juntamente com o psiquiatra infantil Eisenberg, Kanner, em 1956, constatou que os sintomas do autismo poderiam se apresentar depois de um desenvolvimento aparentemente normal da criança (Maluf, 2023).

A partir do início dos anos de 1960, novas pesquisas foram efetivadas e, diante do número de evidências encontradas em todo o mundo, foi constatado que o autismo pode ser um transtorno neurobiológico presente desde a infância, ocorrendo em todas as classes sociais (Valente, 2020), que não estava atrelado às questões étnicas, culturais ou sociais.

Em 1963, Gerald Gasson, pai de uma pessoa com autismo e membro do *National Autistic Society* em Londres, criou o quebra-cabeça para representar a complexidade do autismo e simbolizar as dificuldades de compreensão enfrentadas pelos indivíduos com o autismo (Maluf, 2023).

Diagnosticada com Síndrome de Asperger, Mary Temple Grandin, nascida em 1947, cria a “Máquina do Abraço” no ano de 1965. O aparelho simulava um abraço e foi idealizado para acalmar pessoas com autismo (Panek; Grandin, 2015).

Temple Grandin revolucionou as práticas de manejo e abate de animais em fazendas e se tornou referência internacional prestando consultoria para a indústria

pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais. Além disso, autora de diversos livros que trata do autismo, a partir de suas vivências pessoais, Temple Grandin ministra palestras enfatizando a importância do apoio às crianças com autismo para descobrir seus talentos e desenvolver suas potencialidades. Toda a sua história foi retratada no filme *Temple Grandin*, em 2010 (Panek; Grandin, 2015).

Sob o enfoque das teorias psicanalíticas da época, o psicanalista Bruno Bettelheim publica um livro sobre o autismo infantil intitulado *A fortaleza vazia*, em 1967. De acordo com Maluf (2023), após a publicação desse livro, Bettelheim ganha notoriedade como especialista em crianças com autismo. O livro é um ensaio que traz um estudo com três crianças com autismo que estavam, sob os cuidados da Escola Ortogênica, fundada por Bettelheim.

No ano de 1975, pela primeira vez, o termo *autismo* foi publicado oficialmente na Classificação Internacional de Doenças no CID-9 e categorizado como psicose da infância. Nesse período os psiquiatras Michael Rutter e Israel Kolven apontaram características diferentes entre o autismo que havia sido descrita por Kanner e a esquizofrenia. Assim, no ano de 1980, já na terceira publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo deixou de fazer parte do quadro das esquizofrenias. Segundo Maluf (2023), as produções científicas de Rutter acerca do autismo impactou na edição do manual, no qual “o autismo foi reconhecido pela primeira vez como uma condição peculiar e posto em uma nova categoria, a dos transtornos invasivos do desenvolvimento (TID)” (Maluf, 2023, p. 33).

Outro momento da trajetória histórica do autismo que merece destaque diz respeito às proposições de Michael Rutter no ano de 1978 ao classificar o autismo e indicar sua definição, a partir de quatro critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, comportamentos incomuns (estereotípias, por exemplo) e manifestação destes critérios antes dos 30 meses de idade (Valente, 2020).

Em 1979, a psiquiatra inglesa e mãe de uma pessoa com autismo, Lorna Wing, definiu a tríade da sintomatologia do transtorno ao definir o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três áreas do desenvolvimento humano: na comunicação e imaginação; na interação social e nos interesses e comportamentos restritos (Brasil, 2015a; Valente, 2020).

Essas contribuições de Wing sobre a síndrome descrita por Hans Asperger em 1944 marcaram o início dos anos 1980, pois:

Após modificar parte da descrição clínica feita por Asperger, Wing (1981) defendeu que tanto o autismo quanto aquela síndrome compartilhavam da mesma tríade sintomática. [...]. O artigo de Wing (1981) propiciaria o gradual fortalecimento da noção de continuum ou “espectro do autismo” nos anos e nas décadas seguintes e contribuiria para que a “síndrome de Asperger” fosse incorporada à classificação psiquiátrica nos anos 1990 (Brasil, 2015a).

Essa tríade descrita por Lorna Wing foi inserida na 4ª versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), passando a caracterizar o autismo pela dificuldade na comunicação, dificuldade na interação social e alterações no comportamento. Nessa edição, o autismo e condições relacionadas passaram a ser classificados como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Quase vinte anos depois, foi publicada a 5ª edição do DSM⁸, na qual todos os transtornos e síndromes que envolvem os comportamentos autistas – Asperger, Rett, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, entre outros – foram incluídos em uma única categoria denominada Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e definiu uma tríade para caracterizar o autismo: 1. déficits na comunicação e 2. padrões restritos e repetitivos de comportamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994; 2014).

Essas mudanças, na 5ª edição do DSM, se deram em razão dos dados alcançados, a partir da realização de novos estudos no campo das pesquisas sobre o autismo, fazendo com que este quadro clínico passasse a ser definido como Transtorno do Neurodesenvolvimento, o qual é caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e por comportamentos restritos e repetitivos (Brasil, 2015a).

Ainda na década de 1983, foi fundada, pelo psiquiatra Raymond Rosenberg, a primeira Associação de Mães Autistas do Brasil, a Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA). De acordo com Maluf (2023), essa organização se deu diante da angústia de alguns pais acerca do diagnóstico de autismo dos seus filhos e da falta de pesquisa e tratamento no país naquela época.

No ano de 1988, o psicólogo norueguês, Ole Ivar Lovaas, estudou a análise comportamental no tratamento de crianças com autismo entre 4 a 5 anos de idade, se sobressaindo como um dos primeiros pesquisadores a modelar o comportamento de

⁸ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais teve 5 edições publicadas: 1ª edição em 1952, 2ª edição em 1968, 3ª edição em 1980, 3ª edição revisada em 1987, 4ª edição em 1994 e a 5ª edição em 2013.

autistas através da análise do comportamento aplicada, o que conhecemos hoje como terapia comportamental.

Nesse mesmo ano, o lançamento do filme *Rain Man* se destacou por ser a primeira exibição de um filme a narrar a história de um personagem com autismo. O referido filme de origem norte-americana foi sucesso de bilheteria, ganhou seis estatuetas do Oscar, foi relevante no processo de conscientização acerca do autismo, embora não contemplasse de forma mais abrangente a realidade diversa dessa condição.

De acordo com informações no documento, lançado pelo Ministério da Saúde, chamado “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde”:

Desde 1980, no campo psiquiátrico, o autismo deixou de ser incluído entre as “psicoses infantis” e passou a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Nas classificações mais difundidas – a CID-10, da Organização Mundial da Saúde (1992), e o DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana (1994) –, são descritos, além do autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação. Na quinta versão do DSM (DSM-V), a ser lançada em 2013, a denominação utilizada passará a ser “transtornos do espectro do autismo”, localizados no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento” (Brasil, 2015b, p. 28).

Diante da diversidade de sintomas e níveis de suporte⁹ que as pessoas com autismo apresentam e necessitam, esse termo “espectro” foi inserido ao nome do Transtorno Autista para que abarcassem todos esses sintomas relacionados às desordens do desenvolvimento neurológico em uma mesma condição compondo um grande espectro de sintomas.

Assim, os novos padrões de caracterização do Transtorno do Espectro Autista no DSM - V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), se deram dos seguintes níveis:

- a) Nível 1: não demonstra interesse em se relacionar ou apresenta dificuldade na interação social; geralmente precisa de pouco suporte;
- b) Nível 2: pouca interação social e busca por terceiros; déficit aparente na comunicação verbal e não verbal; apresenta um grau de suporte razoável;

⁹ Níveis de suporte são classificações utilizadas para identificar as características e necessidades que cada indivíduo com autismo pode apresentar.

- c) Nível 3: conhecido como autismo severo: alta dificuldade na comunicação, tanto verbal quanto não verbal; necessita de grau substancial de suporte; ausência na interação social; apresenta interesses restritos e comportamentos repetitivos.

Picharillo e Elias (2023) ressaltam que todos os níveis do espectro autista precisam de apoio podendo variar sua intensidade e, independentemente do grau de comprometimento funcional ao qual a pessoa com autismo é acometida, seus direitos estão assegurados legalmente.

Ainda em 1999, o cientista Andrew Wakefield publicou um polêmico artigo na revista britânica *The Lancet*, o qual associava vacinas à incidência de autismo, o que gerou uma desconfiança internacional. Essa publicação foi banida dos estudos científicos, Wakefield perdeu sua licença médica, mas esse mito de que vacinas podem causar autismo ainda é reproduzido.

De acordo com Souza e Ruela (2022), a década de 1990 foi marcada por transformações significativas na política educacional brasileira, sob influência das discussões e de documentos internacionais em relação à inclusão da PcD, fazendo com que a Educação Especial no Brasil passasse a ser orientada a partir da Política Nacional de Educação Especial (1994), de acordo com os princípios da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394 (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Surgindo nesse cenário, o movimento em prol da inclusão escolar que trouxe novas perspectivas na política da Educação Especial para os indivíduos TEA (Souza; Ruela, 2022).

Seguindo esse ideal de uma sociedade mais inclusiva, através da promoção da conscientização e a aceitação da condição do Autismo, no dia 18 de junho de 2005, foi celebrado pela primeira vez o Dia do Orgulho Autista nos Estados Unidos e logo ganhou uma proporção mundial. De acordo com Maluf (2023), a criação desse evento deveu-se ao grupo *Aspies for Freedom* (AFF), que “inspirou-se no movimento do Orgulho LGBT+. O sinal do infinito colorido pelas cores do arco-íris é usado como símbolo desse dia, representando a diversidade, com variações infinitas e infinitas possibilidades” (Maluf, 2023, p. 35).

De natureza similar, no ano de 2007, outro evento de dimensão global foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e instituído no Brasil através da Lei n.º 13.652 (Brasil, 2018), diz respeito ao dia 2 de abril que celebra o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Em 2018, essa data passou a fazer parte do calendário

brasileiro oficial como o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

O objetivo da data é reduzir o preconceito e a discriminação por meio da conscientização sobre o TEA e as necessidades e os direitos das pessoas com autismo. Esse evento traz como referência a cor azul, por isso chama-se de campanha Abril Azul. A escolha da cor se deu devido ao movimento norte-americano *Light It Up Blue* (Ilumine em Azul) que tem como objetivo conscientizar para inclusão de pessoas com autismo. Além disso, o azul se tornou símbolo porque o autismo é predominante em meninos do que meninas, em uma proporção de quatro meninos para uma menina. Essa tonalidade, também, está relacionada à sensação de equilíbrio e ao estímulo do sentimento de calma em que o azul auxiliaria às pessoas que têm o TEA diante de situações perturbadoras que a desregulasse emocionalmente.

Ainda no ano de 2007, foi escolhido o dia 18 de fevereiro como o Dia Internacional da Síndrome de Asperger, em homenagem ao aniversário de Hans Asperger, o pediatra de origem austríaca que identificou a síndrome. Essa síndrome passou a fazer parte do espectro autista, a partir de 2013, quando foi lançado o quinto Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que unificou vários transtornos no Transtorno do Espectro Autista (Maluf, 2023).

Há pouco mais de uma década foi promulgada no Brasil a Lei Berenice Piana-n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012a), que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, representando um marco importante na luta em defesa dessas pessoas ao determinar o acesso a serviços de saúde tais como: diagnóstico precoce; terapias; tratamentos e medicamentos por meio Sistema Único de Saúde; estabelecer o acesso à educação e assistência social.

As mudanças introduzidas pelo DSM-5, especialmente ao unificar os transtornos do desenvolvimento na categoria de Transtorno do Espectro Autista (TEA), influenciaram revisões posteriores em sistemas classificatórios internacionais. Nesse contexto, as mudanças introduzidas pelo DSM-5 (APA, 2014), especialmente ao unificar os transtornos do desenvolvimento na categoria de Transtorno do Espectro Autista (TEA), influenciaram revisões posteriores em sistemas classificatórios internacionais. Assim, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, em sua 11ª edição (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde em 2018 e apresentada oficialmente em 2019, passa a adotar uma organização semelhante, reunindo condições anteriormente distintas em um único diagnóstico, identificado pelo código 6A02 (OMS, 2019).

Em 18 de julho de 2019 foi aprovada a Lei n.º 13.861 (Brasil, 2019), que alterou a Lei n.º 7.853 (Brasil, 1989), para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos (Brasil, 2019). Dessa forma essa nova regra poderá contribuir para subsidiar políticas públicas direcionadas às pessoas com autismo.

Exatos seis meses após à determinação legal para incluir as especificidades do TEA nas pesquisas de recenseamento demográfico, em 18 de janeiro de 2020, é sancionada a Lei 13.977 (Brasil, 2020) conhecida como Lei Romeo Mion. Essa legislação cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de expedição gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. A CIPTEA é um documento que, além de poder ser substituído pelo o atestado médico, também, visa assegurar prioridade no atendimento e o acesso a serviços públicos e privados aos sujeitos com autismo (Brasil, 2020).

Com alguns objetivos comuns ao regimento reportado anteriormente, uma outra lei foi sancionada em 17 de julho de 2023, n.º 14.624 (Brasil, 2023) formalizando o uso da fita com desenhos de girassóis como símbolo de identificação das pessoas com deficiências ocultas. Ambas as leis focam na identificação de pessoas com TEA e reforçam a garantia que essas pessoas tenham acesso a atendimentos prioritário.

Sob esse enfoque na identificação de sujeitos com TEA, no dia 17 de julho de 2024 foi assinado o Decreto n.º 12.115 (Brasil, 2024), que instituiu o Sistema Nacional de Cadastro da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (SisTEA). Trata-se de um sistema informatizado gerido pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, que gera relatórios acerca do número de pessoas com autismo em todo território nacional que estão cadastradas no sistema, com vistas a formular, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas. Ademias, o decreto prevê que os Estados, Distrito Federal e Municípios que firmarem adesão ao SisTEA poderão expedir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) com validade em todo território nacional.

Recentemente, em 17 de abril de 2025, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), referência internacional em epidemiologia e vinculado ao governo dos Estados Unidos, divulgou que a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no país é de um caso para cada 31 crianças de 8 anos, com base em dados de 2022, o que corresponde a aproximadamente 3,22% dessa população. Quando comparado com estudos anteriores, observa-se uma tendência de crescimento

progressivo: em 2004, estimava-se a prevalência de 1 caso para cada 150 crianças (com base em dados de 2000), enquanto, em 2020, o índice foi de 1 para 36 (divulgado em 2023). Esses dados evidenciam um aumento contínuo nos registros de TEA ao longo das últimas décadas. Além disso, a estatística permanece indicando que, para cada quatro meninos diagnosticados com autismo, apenas uma menina recebe o mesmo diagnóstico (CDC, 2025). Além disso, a estatística permanece indicando que, para cada quatro meninos diagnosticados com autismo, apenas uma menina recebe o mesmo diagnóstico.

Autores como Teixeira *et al.* (2025) e Desiderio e Frutuoso (2023) destacam que, no Brasil, ainda falta um mapeamento com dados mais completos sobre o TEA, capazes de fornecer informações mais precisas. Todavia, estes mesmos autores ressaltam que: “[...] estudos em andamento, como os conduzidos por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), sugerem que a prevalência pode ser ainda maior do que a apontada pelos estudos internacionais” (Teixeira *et al.*, 2025, p. 4464).

Conforme mencionado, anteriormente, nesta seção, a aprovação da lei que determinou a inclusão de dados sobre o TEA no mapeamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possibilitou que o Censo Demográfico de 2022 identificasse mais de 2,4 milhões de pessoas no Brasil que declararam ter diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, o que representa 1,2% da população (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2025).

Todas essas mudanças, implementações de leis, bem como os esforços dos diversos personagens aqui mencionados, a evolução do diagnóstico, o progresso das pesquisas e os movimentos sociais que cercam o autismo fazem parte de um processo histórico contínuo muito importante para os avanços do que hoje conhecemos como Transtorno do Espectro Autista.

Esta retomada histórica, aqui apresentada faz-se necessária para contextualizar o transtorno que é abordado nesta pesquisa e para compreender uma parte dessa diversidade de significados que cercam o TEA, assim, apresentamos um recorte da sua trajetória histórica abordando elementos/informações relevantes para contextualização e enriquecimento desta pesquisa.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com a história, a educação de pessoas com deficiência no Brasil surgiu timidamente a partir do século XIX, ainda de maneira excludente e assistencialista. No contexto histórico internacional, as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência nasceram na França no ano de 1620 direcionada aos surdos. Nesse período, foram criadas na capital francesa instituições especializadas que faziam uso do chamado “Método de Sinais”, criado pelo abade Charles Eppé. Já no ano de 1834, foi criado o sistema de escrita e leitura em relevo por Louis Braille, nomeado de Sistema Braile, a fim de atender as necessidades da população cega (Brasil, 2006).

No âmbito educacional das pessoas com Deficiência Intelectual (DI), o pioneiro foi o médico francês Jean Marc Itard que, no século XIX, criou uma técnica de ensino que consistia na repetição de experiências positivas. No entanto, a primeira instituição pública destinada à educação de crianças com DI foi residencial, idealizada pelo médico francês Edward Seguin, o qual sistematizou uma técnica de cunho educacional baseada na neurofisiologia, a qual consistia no uso de recursos didáticos com músicas e cores (Brasil, 2006).

Em nosso país, a primeira iniciativa de escolarização de pessoas com deficiência diz respeito a uma escola especial fundada no Rio de Janeiro no ano de 1854, nomeada de Imperial Instituto de Meninos Cegos. Logo após, em 1857, foi fundada outra escola especial, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, situada também na cidade do Rio de Janeiro.

Portanto, foi no início do século XIX que escolas especiais começaram a ser instaladas, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, posteriormente, no Canadá. Já no Brasil, esse movimento começou a ganhar mais força no século seguinte. Entretanto, apesar de que estas iniciativas representem avanços significativos, a educação ofertada possuía caráter médico e clínico.

Segundo a publicação “*Saberes e Práticas da Inclusão*” disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta entre o bem e o mal. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, os preconceitos continuam fortes – eles oscilam entre a patologização ora inerente ao indivíduo, ora ao ambiente. Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor (Brasil, 2006).

Entretanto, ao longo do tempo, este modelo biomédico (modelo médico e clínico), em que a deficiência era interpretada como uma desvantagem natural e se buscava a reparação desse corpo com impedimentos, através de reabilitação ou práticas educacionais, foi perdendo espaço para o modelo social de educação das PcDs, na qual a deficiência é compreendida como uma manifestação da diversidade humana e a ausência da oferta de recursos que garantam a equidade promove a opressão e experiência de desigualdade.

De acordo com Diniz (2007, p. 23), o modelo social discute a deficiência como uma “[...] relação de dependência entre o corpo com impedimentos e o grau de acessibilidade de uma sociedade”. Segundo a autora, ampliar essa compreensão de deficiência, para além das características de um corpo, representou relevante contribuição do modelo social. Nessa perspectiva, apesar das lacunas, as políticas públicas têm traçado diretrizes que perpassam pelos direitos humanos, de reparações de injustiças e promoção da inclusão. Neste ínterim, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser compreendida como uma política pública de fundamental importância para o processo de inclusão educacional e social dos indivíduos com PcD.

A compreensão que possuímos hoje sobre a natureza do AEE começou a ser construída, a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (Brasil, 2008c), embora tenha sido mencionado, anteriormente, na Constituição Federal (1988). De acordo com o referido documento, o AEE é destinado aos alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional específica¹⁰ podendo ser temporária ou permanente. Esse atendimento deve ser realizado no período oposto ao que o estudante frequenta a classe comum e preferencialmente na instituição escolar.

¹⁰ O termo Necessidades Educacionais Específicas ou Especiais era utilizado na época da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para se referir às demandas educacionais dos alunos das PcDs.

Ademais, tem por objetivo complementar e/ou suplementar o que o estudante aprende na sala de aula, não podendo jamais atuar como substitutivo das ações e atividades que acontecem na sala de aula comum e em conjunto com os demais alunos. Após a publicação da referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c), publicada em janeiro do citado ano, outras normativas foram apresentadas, a fim de regulamentar o serviço a ser oferecido.

Dessa forma, de acordo com o Decreto n.º 6.571 (Brasil, 2008a), em seu Art. 1º, § 1º, o Atendimento Educacional Especializado é um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Como é possível constatar, o referido decreto reafirmou que a atuação do AEE deve compreender a complementação e/ou a suplementação dos conteúdos estudados pelos alunos PcDs nas salas de aula comuns e implicou a responsabilidade das instituições na organização e oferta deste atendimento.

A Resolução CNE/CBE n.º 4 de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, enfatizou que as escolas devem matricular os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação em suas classes comuns do ensino regular e no AEE. Este documento destaca, também, que o AEE tem como função complementar a formação do aluno disponibilizando lhe serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras e possibilitem sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo:

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

O professor do AEE deve atuar, em parceria e de forma colaborativa com o professor da classe comum, dialogando e traçando estratégias e ações pedagógicas

que favoreçam o acesso aos educandos ao currículo, eliminando ou amenizando barreiras que os impeçam de aprender e participar da vida escolar. Conforme destaca o inciso 2º do Artigo 2º do Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011):

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Assim, analisar e discutir as reais possibilidades e limitações do AEE no processo de ensino e aprendizagem tornou tarefa imprescindível para todos aqueles comprometidos com a educação, uma vez que se exige que as escolas estejam preparadas para lidar com as diferenças, que seus profissionais sejam capazes de oferecer oportunidades de atendimento educacional, que atendam às necessidades de seus educandos, que sejam consideradas as potencialidades e os interesses de cada aluno, individualizando, desta forma, o ensino de acordo com sua necessidade específica.

Em meio a essa diversidade exige-se um professor polivalente, dinâmico, um especialista nas mais diversas deficiências que se apresentam no espaço escolar. No entanto, cabe ao poder público analisar quais possibilidades e condições reais de trabalho que estão sendo oferecidas a este profissional. Neste sentido, cabe aqui salientar que, conforme colocou Ribeiro (2010):

o sistema de educação e os órgãos públicos podem e devem contribuir com a prática do e no cotidiano escolar, transformando este espaço de modo a possibilitar a todos a acessibilidade e condições plenas para um bom ensino, aspectos que devem ser alvo de aprofundamento e reflexão (Ribeiro, 2010, p. 8).

Essa discussão é relevante porque coloca em pauta a responsabilidade do poder público e as reais condições de trabalho das instituições de ensino. A oferta de um serviço como o AEE requer do sistema educacional investimentos em infraestrutura, materiais didáticos adequados e capacitação docente.

Nesse quesito, Medeiros (2019), em sua pesquisa com seis professores de AEE nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), pioneiro entre os IFs na implantação da oferta do AEE, destaca que a instituição já possui regulamentação própria no tocante ao AEE e conta com professores da Educação Especial/AEE. A implementação do AEE no IFFar foi estabelecida com a nomeação de professores de

educação especial (AEE) em 2014. A partir dessa nomeação, esses profissionais, em colaboração com a Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria, elaboraram o regimento do IFFar, que foi aprovado pela Resolução n.º 15 (IFFar, 2015): “[...], mas ainda apresenta grandes fragilidades que precisam ser revistas, para que esse atendimento se efetive institucionalmente” (Medeiros, 2019, p. 156).

Dentre essas fragilidades, a pesquisa revelou que, além de serem nomeadas para a função de professora do AEE, estas encontram-se ocupando o cargo de professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, mostrando uma sobrecarga de trabalho devido a tantas atribuições que essas professoras têm assumido.

Destacamos algumas das atividades desenvolvidas por esses profissionais nos seus respectivos *campi*: realizar atividades de docência no Ensino Superior, Coordenação de Ações Inclusivas (que incluem 3 Núcleos), Presidência do NAPNE, integrar colegiados, participar de diversas comissões como de permanência e êxito e também o Núcleo Pedagógico Integrado, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Também realizam o AEE, que compreende atender ao aluno no contra turno, levantar o número de estudantes com deficiência matriculados no *campus*, receber encaminhamentos, proceder nos processos de avaliação e elaboração do Plano de AEE, realizar o acompanhamento e registro da vida acadêmica desses sujeitos, proceder na orientação dos demais professores quanto a adaptações, manter contato com os demais setores relacionados ao ensino, buscando o atendimento a suas necessidades de modo que se garanta a permanência e o êxito nos processos de formação, além de formação nos *campi* visando a inclusão, bem como a criação e adaptação de materiais, quando necessário (Medeiros, 2019, p. 149).

Além dessa multifuncionalidade desenvolvida por esses profissionais, o estudo de Medeiros (2019) revelou, também, como o desconhecimento do trabalho que os professores do AEE vêm desenvolvendo, bem como a falta de conhecimento acerca dos documentos que orientam o AEE na Instituição, a falta de materiais acessíveis, a falta de uma carga horária específica pra esse atendimento, um espaço físico mais apropriado para o desenvolvimento do AEE em alguns *campi* e momentos de troca de experiência entre os *campi* que possuem esses profissionais. Em suas considerações Medeiros (2019) destaca que:

[...] analisando os discursos que constituíram as falas das protagonistas da pesquisa, evidenciamos que em todas elas que a instituição ainda se encontra em uma caminhada inicial quanto a institucionalização do AEE, mas tem procurado investir nas questões ligadas à inclusão (Medeiros, 2019, p. 155).

Analisando mais estudos, observamos que a falta de um espaço físico estruturado especificamente para realização do AEE faz parte da realidade de alguns

IFs, como é o caso do IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa. Outro desafio em comum está relacionado à demanda e oferta: “[...] no Campus Lapa, e provavelmente em outros da rede, o número de cursos e estudantes é incompatível com o de profissionais de AEE, visto que são muitas demandas para poucas cabeças e poucos braços” (França, 2021, p. 55).

Ainda de acordo com França (2021), a idealização do *Campus* Lapa não contemplava em sua arquitetura espaço próprio para a realização do AEE, pois “em 2013, quando a sede nova foi inaugurada, já existiam a Nota Técnica- SEEP/GAB/n.º 11/2010, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 e a Resolução n.º 12, de 09 de outubro de 2012” (França, 2021, p. 55).

A falta de unidade entre o que versa a legislação que normatiza o AEE e a oferta deste serviço nos Institutos Federais de Educação, também, foi destacado em pesquisa bibliográfica realizada Santos e Chaves (2021, p. 102): “[...] o que vemos é cada instituição desenvolvendo sua própria trajetória para garantia de oferta da educação inclusiva. Porém, todas as pesquisas marcam a ausência do profissional de AEE como uma fragilidade na atuação dos NAPNES e na oferta do AEE”.

Os autores seguem explicando que, ao analisar a política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), os documentos da criação do Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a implementação do AEE no IFSP é possível observar uma organização. No entanto:

[...] a educação Inclusiva é concebida com princípios integração, e isso se dá devido o AEE se configurar por meio das ações afirmativas no Napne, sem a presença do profissional de AEE, sem a existência das salas de recursos e o atendimento em contraturno (Santos; Chaves, 2021, p. 102).

Ao que parece, essas fragilidades fazem parte de uma vasta realidade nos IFs em que concerne a oferta do AEE, pois essas instituições ainda enfrentam desafios a níveis estruturais e pedagógicos. A criação de espaço físico com implementação de recursos multifuncionais para o desenvolvimento do AEE, a presença do docente do AEE, a definição de uma carga horária específica para o a realização dos atendimentos e a formação continuada de professores são alguns dos elementos que podem favorecer a melhoria da inclusão nessas instituições.

Além disso, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) destacam que há particularidades em relação à configuração do AEE no contexto dos IFs por se tratar

de um ambiente educacional que atua nos diferentes níveis de ensino com utilização de tempo integral, diferentemente da proposta da Educação Básica da rede municipal e estadual. A forma de implementação do AEE apontada nos documentos normativos e nas políticas de inclusão no âmbito nacional para a Educação Básica orientam a prática do docente especialista em uma sala de recursos multifuncionais no contraturno do estudante matriculado no AEE (horário oposto ao das aulas regulares), o que acaba restringindo a efetivação desse atendimento e engessando o serviço ao limitar a esse docente as oportunidades de observar o ambiente da sala de aula desse educando e tecer as devidas intervenções e orientações.

Por outro lado, algumas experiências fundamentais para garantir o direito à educação inclusiva, têm mostrado avanços significativos, a partir da prática de docentes do AEE nos Institutos Federais tais como, receber demandas e encaminhamentos de alunos com deficiência que foram matriculados no *campus*; fazer levantamento dos estudantes que necessitam do serviço do AEE; verificar os laudos médico e relatórios; realizar reuniões e diálogo com os pais desde o início e em todo decorrer do ano letivo; dialogar com o estudante para conhecer sua história e trajetória acadêmica e apresentar a proposta do AEE e material disponível para realização desses atendimentos; realizar atividades diagnósticas e posteriormente organização do plano de AEE acompanhando e registrando toda a sua trajetória acadêmica; dialogar com os gestores da instituição; construir espaços de diálogos, parceria e articulação através do Ensino Colaborativo como estratégia pedagógica com os professores dos componentes curriculares de forma colaborativa visando garantir oportunidades de aprendizagens dos saberes abordados aos estudantes assistidos no AEE; manter contato e dialogar com a turma desse estudante provocando reflexões acerca do respeito às diferenças e construindo ambiente de aprendizagem colaborativa (Mahl, 2021; Medeiros, 2019).

Nesse viés, é possível perceber que apesar das fragilidades, o serviço do AEE vem se organizando e institucionalizando no contexto dos IFs, contribuído, assim, para ações de inclusão nessas instituições. Diante do que foi relatado, ressaltamos que é preciso fortalecer a oferta do AEE para que este possa ser um apoio diferencial na garantia do acesso ao direito à escolarização, à permanência e à formação integral dos estudantes PcDs. Para tanto, é imprescindível ampliar o quadro de docentes especializados em AEE com criação de código de vagas para esse profissional, promover formação docente, garantir espaço físico apropriado para a realização dos

atendimentos, implementar recursos multifuncionais adequados para atender às necessidades educacionais desses estudantes e que não haja hiatos entre a legislação que normatiza o AEE e a oferta deste serviço no Institutos Federais de Educação.

2.3 A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em classes comuns tem aumentado substancialmente nos últimos anos (Brasil, 2023). Isso pode ser considerado um importante reflexo da luta de pais e responsáveis pelos direitos das pessoas com TEA.

Outra conquista relevante para os estudantes com TEA diz respeito à determinação feita pela Lei n.º 13.409 (Brasil, 2016a) ao estabelecer que as pessoas com deficiência fossem incluídas no programa de cotas de Instituições Federais de Educação Superior. Tenente (2019) destaca que:

O aumento no número de matrículas acompanha uma exigência legal: pelos princípios constitucionais, nenhuma escola pode recusar a entrada de um aluno por causa de uma deficiência [...]. Há, inclusive, uma política nacional específica para pessoa com TEA, sancionada em 2012. Pela Lei Berenice Piana, como é conhecida, é direito da pessoa com autismo o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Tenente, 2019, p. 1).

Esses dados revelam avanços importantes no campo da educação, em direção ao princípio da inclusão, reforçando o ideal democrático de educação para todos os presentes nos documentos de direitos humanos nacionais e internacionais e na legislação brasileira de educação.

Em sua pesquisa sobre “Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional”, Vasconcellos (2019) destaca o percurso escolar de um educando com autismo marcado pelas dificuldades concernentes a esta condição e pelos avanços relevantes decorrentes da participação familiar e das ações realizadas pela instituição técnica no processo educativo do estudante. A autora elencou como aspectos que dificultavam o processo de escolarização desse estudante, a dificuldade de adaptação inicial por conta da carga

horária do Ensino Técnico Integrado; pouca interação social e sinais de isolamento, mesmo com as ações de integração realizadas pela instituição. Como consequência, necessidade de acompanhamentos especializados mais frequentes e aumento medicamentoso.

A autora pontuou, também, modalidades de intervenção para escolarização do educando no Ensino Técnico Integrado tais como, “[...] ações de apoio aos alunos; trabalho colaborativo; flexibilização curricular; monitoria individualizada; propostas de ensino e procedimentos didáticos [...]” (Vasconcellos, 2019, p. 94). Salientando que, dentre essas intervenções, a flexibilização curricular e a monitoria individualizada mais se destacaram, Vasconcellos (2019, p. 91), também, ressaltou que, “[...] além disso, intervenções foram planejadas a partir das condições existentes na instituição federal, tendo em vista a falta de alguns recursos previstos na legislação”.

Rosolem e Vicentini (2020), ao descreverem o processo de flexibilização curricular de um estudante com TEA da rede de Educação Profissional e Tecnológica, relataram o desconforto e situações de crises desse estudante ao chegar na instituição com as quais os profissionais enfrentaram dificuldades de como proceder. As autoras destacaram como resultado da sua pesquisa:

- [...]
- (i) necessidade do trabalho coletivo no ambiente escolar;
- (ii) importância da atuação dos Napnes com equipe multiprofissional na Rede Federal;
- (iii) evidência de sucesso na mediação da codocência em parceria com os docentes dos demais componentes curriculares;
- (iv) necessidade de flexibilização curricular para respeitar as especificidades dos estudantes, com o intuito de possibilitar a permanência e êxito escolar (Rosolem; Vicentini, 2020, p. 175).

Esses resultados convergem com os obtidos em outras pesquisas sobre a formação do aluno com TEA na educação profissional, como por exemplo, os estudos realizados por Ferreira (2023) em um dos *campi* do Instituto Federal da Bahia, nos quais, também, se evidenciou a importância do trabalho docente e dos profissionais de apoio na promoção de ações inclusivas e a adequação curricular ao sugerir a implementação de um currículo funcional.

Além disso, Ferreira (2023) ainda ressaltou como facilitadores do processo de escolarização inclusiva, a qualidade da relação entre docentes e os estudantes, bem como a participação ativa da família de alunos com autismo na luta pelo acesso e permanência na escola. Esses elementos mostram-se fundamentais para a construção de um percurso educacional mais acolhedor e significativo, na medida em

que fortalecem o apoio ao estudante e favorecem seu desenvolvimento acadêmico e social. Outro achado da autora adverte sobre a necessidade de uma “[...] orientação mais assertiva [...]” a esses educandos quanto à escolha profissional, ao destacar que “[...] as falas dos estudantes com TEA pontuam o processo de escolha do curso que não foi alinhada ao que eles gostariam [...]” (Ferreira, 2023, p. 86).

As análises dessas experiências acerca da escolarização de aluno com TEA na Educação Profissional e Tecnológica indicam, tanto para a possibilidade de ações inclusivas, mesmo sendo construídas lentamente, quanto para os desafios que tem operado como barreiras para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Os avanços na legislação acerca dos direitos sociais às pessoas com deficiência têm contribuído para o aumento do número de matrículas de pessoas com autismo na escola comum nestes últimos anos, no entanto, permanece o desafio de oportunizar a permanência desse estudante com apoio necessário que reverbera as garantias previstas nas políticas de inclusão, construindo dessa forma, um ambiente inclusivo, promovendo a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades na Educação Profissional e Tecnológica.

2.3.1 Princípios da Educação Profissional e Tecnológica e a inclusão do educando com Transtorno do Espectro Autista

A escolarização de pessoas TEA no contexto da EPT é um tema que envolve diversos desafios, principalmente, no que diz respeito à inclusão e ao atendimento das necessidades específicas desses estudantes. Com base nesse debate, abordaremos a questão ontológica que guia a educação profissional e como ela pode interagir com as características do TEA, em direção à promoção da inclusão do educando com TEA.

Tanto a formação da EPT, quanto à Educação Especial em nosso país, apresenta similaridades em seu processo de constituição. Estas que, historicamente foram negligenciadas e marginalizadas ao longo dos anos nos processos de formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

Ambas as modalidades de educação fizeram parte de um cenário que foi marcado por um modelo educacional dualista, assistencialista e excludente, que serviu para reforçar ainda mais a distinção de classes, destacando as desigualdades

sociais em nosso país.

Nesse cenário de marginalização e desigualdade, a formação profissional era destinada às classes populares e aos desocupados para atender às demandas do mercado, o ensino propedêutico era ofertado às classes dominantes (Kuenzer, 1985). Já a Educação Especial surgiu, a partir de ações isoladas, muitas destas por iniciativa da sociedade civil, algumas filantrópicas, destinada a pessoas com deficiência de modo a segregá-las e excluí-las do sistema educacional comum (Jannuzzi, 2004a, 2004b).

Essa estrutura excludente e assistencialista ofertava às classes populares um ensino voltado ao treinamento para atividades manuais e mecânicas, ao invés de uma formação integral que contemplasse o desenvolvimento global do indivíduo. Com o objetivo de superar essa dicotomia educacional, a educação profissional brasileira avançou ao incorporar, simultaneamente, a formação profissional e o ensino da cultura geral fundamentada na proposta de uma estrutura que tem em sua base o trabalho como princípio educativo e formação humana integral (Moraes; Diemer, 2019). De acordo com Marx (2013, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla a natureza e nela, e por meio dela, constitui-se, assim como mediante a inter-relação entre os homens (Marx, 2013, p. 255).

Assim, o trabalho se apresenta como uma expressão da condição humana no mundo, uma forma de objetivação integral do próprio homem e categoria primordial à perpetuação humana à medida em que os homens modificam a natureza eles vão acumulando, partilhando e aprimorando conhecimentos técnicos e habilidades laborais construídas ao longo dos anos e, por meio dessas ações, modificam a si mesmo expressando, dessa forma, a sua essência.

Ao longo do tempo, o homem foi transformando seu modo de viver, tornando cada vez mais complexa a vida em comunidade, modificando as suas relações sociais e econômicas e, assim, determinando novas configurações de trabalho.

Nesse íterim, o trabalho, que antes era exclusivamente ontológico, passou a ser fragmentado por essas relações e pela força do capital. Essa fragmentação resultou em um componente que, historicamente, reflete as mudanças no sistema de produção em que a totalidade da execução do trabalho é parcelada em tarefas repetitivas e, muitas vezes desumanas, estamos no referindo à categoria trabalho no

sentido histórico vinculado ao modo de produção. Sob o aspecto social, essa divisão é caracterizada por desigualdades no acesso ao conhecimento e hierarquias na distribuição de poder, divisão de tarefas de pensar e de executar, distanciando cada vez o sujeito de uma formação humana integral.

Conjugar desenvolvimento técnico e formação humana integral exige um ensino que visa ir além da preparação para o mercado de trabalho, mas que forme indivíduos capazes de entender e transformar as realidades que os cercam de forma crítica e consciente em relação às condições sociais e políticas. Uma proposta de educação pautada em princípios de igualdade de oportunidades, democratização e inclusão social.

Nessa perspectiva, a EPT tem como premissa desenvolver a formação integral dos indivíduos. Uma educação que vá além da simples aquisição de conteúdos técnicos, abrangendo aspectos éticos, sociais e culturais. No contexto do TEA, esse princípio pode ser muito importante, pois promove uma abordagem mais holística, que olha para o sujeito como um todo, considerando as dimensões afetivas, emocionais e cognitivas dos estudantes com autismo. Assim, essa modalidade de educação segue na tentativa de conjugar o ensino de habilidades técnicas e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva em um ambiente de aprendizagem que valoriza a interdisciplinaridade entre os diversos campos do saber e a articulação entre teoria e prática, ou seja, a pesquisa como princípio educativo.

Essa abordagem permite a implantação de um currículo mais flexível, adaptado às necessidades e aos interesses específicos de cada estudante e pode ser muito importante para os educandos com TEA, pois pode ser adaptado de maneira a explorar os diversos interesses e habilidades dos estudantes, oferecendo a possibilidade de uma formação diversificada.

Além disso, diversas pessoas com TEA apresentam habilidades notáveis/singulares como hiperfoco em determinada área do conhecimento, memória visual mais aprimorada, habilidades artísticas, habilidades mais avançadas em tecnologia, capacidade de organização e precisão e outros centros de interesses que podem ser reconhecidos e valorizados no ambiente profissional.

Uma formação que busca desenvolver todas as dimensões dos indivíduos, partindo das suas potencialidades pode ser uma via eficaz para promoção da inclusão de pessoas com TEA, tendo em vista que estas apresentam desafios relacionados à

condição do transtorno, mas também, potencialidades que precisam ser identificadas e exploradas e podem ser o caminho de acesso para desenvolver suas dimensões- intelectual, emocional, social, física e moral- respeitando as particularidades desses indivíduos. Refletindo sobre a categoria trabalho, Souza, Lopes e Maia (2014) destacam o trabalho:

[...] como base para solidificação do indivíduo, mesmo que esse indivíduo não tenha em sua completude as funções físicas ou mentais, o trabalho ainda é o ponto de reconhecimento identitário na sociedade, assim ele não pode ser negado à condição humana. Se não pode ser negada a condição humana, a educação profissional inclusiva tem que está inserida nessa contenda. Porém, na sociedade capitalista quando falamos de inclusão mesmo com uma série de amparo jurídico, ainda o direito ao trabalho para quem está no campo da deficiência é longo e penoso, pois só agora estamos construindo um caminho de direito legítimo a cidadania (Souza; Lopes; Maia, 2014, p. 4).

Nesse contexto, a categoria trabalho compreendida como princípio educativo, da qual originou-se as demais categorias da EPT, “[...] remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual o caráter formativo do trabalho e da educação se confirma como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Ciavatta, 2008, p. 408).

As pessoas diagnosticadas dentro do espectro do autismo apresentam grau de comprometimentos que podem variar muito. O TEA é caracterizado por apresentar prejuízos no desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação, além de afetar a organização de pensamentos, sentimentos, emoções e, com isso, gerar respostas comportamentais limitadas, repetitivas e, às vezes, inadequadas socialmente. Esses fatores podem implicar no contexto de sua escolarização e torna-se mais complexo quando a escola não o valoriza em sua totalidade, enquanto ser humano, quando avaliada como pessoa incapaz de ser um agente ativo e produtivo na sociedade e vista de forma estereotipada em que as características do espectro se sobrepõem ao sujeito, uma visão reducionista do indivíduo que pode criar barreiras à sua plena participação.

Essas conotações nos remetem à escolarização que foi destinada por muito tempo às pessoas com deficiência que estiveram, ao longo da história, à margem de uma educação digna e igualitária, vistas como incapazes, sem cultura, ligadas à ideia de incapacidade e limitação. De acordo com Sousa, Lopes e Maia (2014, p. 5), a capacidade de produzir “[...] é vinculada ao longo da história exclusivamente por pessoas ‘saudáveis’, que supostamente podem produzir na velocidade do sistema que

estamos imersos”.

Ao negar às pessoas a sua capacidade de aprender e de realizar tarefas com autonomia em virtude de sua deficiência, evidencia o quanto a sociedade é capacitista, modelo sustentado no modo de produção capitalista que determina orientações das políticas neoliberais, em que a educação deixa de ser democrática para seguir a lógica do mercado e não deixam de considerar, também, os interesses e movimentos políticos que determinam os rumos do sistema educacional. Logo, presente nos espaços de formação, sendo, “[...] a escola por sua vez, um instrumento de interiorização e reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (Mészáros, 2006, p. 12).

Assim, o interior da profissionalização foi marcado historicamente pela cisão entre teoria e prática e distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Dado essas condições, podemos reportar à obra de Acácia Kuenzer que, ao sistematizar um estudo sobre as relações entre educação e trabalho intitulado “Pedagogia da Fábrica”, aponta duas pedagogias “[...] uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada da educação como um todo” (Kuenzer, 1985, p. 47).

Trazendo essa discussão acerca da educação e formação e, analisando a escolarização ofertada às minorias, em foco a educação de pessoas com TEA, a “pedagogia da fábrica” poderia representar o modelo educacional que, muitas vezes, é ofertado a esses educandos, que transmite conhecimento de forma padronizada e fragmentada, desconsiderando as necessidades individuais, a criatividade e o pensamento crítico desses estudantes. Em contraposição, uma perspectiva humanista de educação, conforme defendida por Gramsci (2001), compreende a escola como um espaço de formação integral do sujeito que visa o desenvolvimento crítico, intelectual e social de todos, superando práticas excludentes e meramente instrutivas. Essa perspectiva se aproxima de uma educação inclusiva, que valoriza a diversidade e visa oferecer uma formação em condições de igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Isso significa que as atividades profissionais e práticas precisam ser planejadas de forma a respeitar o ritmo e as particularidades dos estudantes com TEA, como a sensibilidade aos estímulos sensoriais, dificuldades de comunicação ou de interação social, por exemplo.

Nesse sentido, o trabalho, enquanto princípio educativo, por ser base para

solidificação da identidade do indivíduo na sociedade e aproximá-lo dos ideais da educação inclusiva. Ambos buscam integrar e valorizar as diversas formas de aprender e de participar da sociedade, respeitando as diferenças individuais. Assim, quando o ensino concebe o trabalho como princípio educativo, ele reconhece a diversidade de habilidades e potencialidades dos indivíduos, incentivando o desenvolvimento, através de práticas que sejam acessíveis a todos, incluindo àqueles com diferentes desafios.

Além disso, ao integrar o trabalho como ferramenta de aprendizado, promove-se a autonomia e a construção de competências de forma prática também, o que pode ser, especialmente, importante para o educando com TEA. Essa abordagem, ao valorizar o trabalho como uma experiência formativa e significativa, contribui para uma educação mais inclusiva, que reconhece e estimula as capacidades de cada indivíduo.

Uma educação verdadeiramente inclusiva requer um direcionamento pedagógico estruturado, pautado no respeito às diferenças e na promoção de uma cultura educacional equânime. A compreensão da trajetória histórica da EPT e da Educação Especial permite refletir criticamente sobre os desafios da escolarização e da formação de pessoas com deficiência, evidenciando a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social e a inclusão efetiva.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir da problematização do trabalho e dos objetivos, buscando compreender a realidade, este estudo se caracterizou quanto à sua natureza, como pesquisa aplicada por gerar conhecimento para uso imediato, respondendo às demandas específicas de interesse locais, territoriais e regionais. No que diz respeito ao gênero, esta pesquisa apresenta como procedimento técnico o Estudo de Caso; quanto aos objetivos, caracterizou-se como uma pesquisa descritiva e exploratória e, quanto à sua abordagem de investigação, tratou-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Leite e Carmo (2021, p. 35) destacam que:

Ao longo da história, duas correntes paradigmáticas, qualitativa e quantitativa, têm impulsionado as pesquisas sociais, humanas e das ciências: a primeira com perspectiva idealista e mais subjetiva e a segunda com um olhar mais realista e objetivo. Ambas com particularidades metodológicas que quando unidas podem ser consideradas complementares, visto que atuam como ferramentas necessárias em cada realidade de investigação (Queiroz, 2006), o que, na visão de Lefevre e Lefevre (2006), remete a uma abordagem de dupla representatividade (Leite; Carmo, 2021, p. 35).

Assim, visando elucidar a problemática da pesquisa e atender aos objetivos propostos, a combinação dessas duas abordagens de forma complementar contribuirá para compreensão dos diversos tipos de informações e dados que venham surgir, a fim de eximir lacunas na interpretação de dados. Dessa forma, a utilização do componente qualitativo nessa pesquisa foi empregado para compreender questões referentes a dados que não poderiam ser mensurados estatisticamente; por sua vez, a abordagem quantitativa mediu variáveis com técnicas estatísticas para tratar opiniões e dados quantificáveis, permitindo “[...] maximizar a quantidade de informações incorporadas ao desenho de pesquisa, favorecendo o seu aprimoramento e elevando a qualidade das conclusões do trabalho” (Paranhos *et al.*, 2016 *apud* Leite e Carmo, 2021, p. 38).

Quanto ao seu caráter descritivo, este se justifica pelo fato de que a pesquisa buscou coletar informações mais específicas e detalhadas acerca de características e fenômenos de um determinado grupo, buscando fornecer representação sistematizada da realidade observada e/ou buscando relações entre as variáveis.

Além disso, “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (Gil, 2002, p. 42).

Por não objetivar um simples reconhecimento de relação entre variáveis, esta pesquisa descritiva se aproximou de um estudo de cunho exploratório, pois à medida que se objetiva determinar a natureza dessa relação, a pesquisadora apresenta maior familiaridade com o universo do objeto de estudo de forma a revelá-lo. Para tanto, envolveu entrevistas com as docentes do AEE, a fim de se alcançar os objetivos propostos.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Considerando os procedimentos técnicos, esta pesquisa delineou o desenho metodológico de um Estudo de Caso. Não há um consenso sobre a origem do estudo de caso como técnica de pesquisa e o seu pluralismo conceitual tem impossibilitado uma definição única. Contudo, elegeremos características acerca desse tipo de pesquisa apresentadas por Gil (2002) e Yin (2005).

Segundo Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Além disso, a finalidade do estudo de caso é “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (Gil, 2002, p. 55).

De acordo com Yin (2005, p. 39), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, [...]”. Nesse sentido, compreendemos que tanto Gil (2002) quanto Yin (2010) caracterizam esse método como técnica que permite investigação densa e séria e para isso requer um caso bem definido, delimitação de suas fronteiras e rigor no processo de análise.

3.3 PARTICIPANTES E O LOCAL DA PESQUISA

Quanto aos participantes, conforme já mencionado anteriormente, foram entrevistados professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos

diversos *campi* do Instituto Federal Baiano, com exceção do *Campus Catu*. Isto porque a professora do AEE é orientadora deste estudo e sua participação configuraria conflito de interesse.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, este projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e foi aprovado conforme Parecer de número 7.645.721.

Seguindo procedimentos éticos e orientações metodológicas, utilizamos pseudônimos, a fim de preservar a identidade dos participantes.

3.4 COLETA DE DADOS

Como procedimento para coleta de dados para esta pesquisa, foi utilizada entrevista *on-line* individual semiestruturada, realizada por meio do instrumento da plataforma *Google Meet*, considerando as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e respeitando suas normas descritas no documento Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual, sendo assegurado que todos os participantes assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) (APÊNDICE B), conforme os preceitos éticos vigentes.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas literalmente para a realização da análise de conteúdo. Segundo Fontana e Rosa (2023):

[...] como técnica de construção de dados, a entrevista é vista como instrumento mais usual em pesquisas na área de educação. Isso porque ela coloca o entrevistador próximo ao problema investigado, permitindo-lhe, assim, conhecer melhor o objeto de pesquisa (Fontana; Rosa, 2023, p. 118).

Nesse sentido, a entrevista é uma técnica em que o pesquisador se aproxima do investigado ao lhe formular perguntas sobre determinado conteúdo, a fim de obter dados de interesse da investigação (Gil, 2010).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após transcrição das entrevistas, o processo de análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), por se tratar de um método que analisa de forma sistemática as comunicações por meio de técnicas de interpretação com a finalidade de descrever os conteúdos das mensagens, revelando criticamente o sentido das comunicações, o que está explícito nas falas e analisando as possíveis hipóteses. Conforme Bardin (1977, p. 42) define, se trata de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A escolha do referencial para análise dos dados, constituído durante essa pesquisa, foi validada pelo fato de se apresentar mais coerente com os objetivos da pesquisa e melhor poder contribuir para a interpretação e descrição do conteúdo que será analisado e por possibilitar uma categorização rigorosa e sistematização dos dados, a qual se estrutura em três fases:

- a) pré-análise (leituras, seleção dos documentos, formulação dos indicadores, entre outros);
- b) exploração do material, categorização ou decodificação (criação das categorias);
- c) tratamento dos dados e interpretação (interpretação dos resultados) (Bardin, 1977).

No entanto, cabe ressaltar que as fronteiras entre essas etapas (coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação) não são tão rígidas, permitindo ao pesquisador retomar à etapa anterior, quando necessário.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

No momento da escrita desta seção, o IF Baiano estava contando com a presença de 16 (dezesseis) docentes do AEE, distribuídas em seus *campi*, de acordo com o número de alunos com deficiência matriculados. Assim, alguns *campi* já contam com 2 (duas) ou mais docentes. A docente do AEE do *Campus* Catu não participou por se tratar da orientadora desta pesquisa. Isto posto, o gráfico 1 a seguir apresenta a relação entre o número de docentes do AEE, no momento da coleta de dados e o número de adesões à pesquisa.

Gráfico 1 – Docentes do Atendimento Educacional Especializado no IF Baiano no momento da coleta dos dados



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Descrição: Gráfico de pizza intitulado “*Docentes de AEE no IF Baiano no período da pesquisa*”, dividido em dois setores. O setor azul representa os docentes de AEE que participaram da pesquisa e ocupa a menor parte do gráfico. O setor amarelo representa os docentes de AEE que não participaram da pesquisa e ocupa a maior parte. O gráfico indica que a maioria dos docentes de AEE do IF Baiano não participou da pesquisa.

As entrevistas foram bastante longas, com a participação das docentes ofertando dados que podem ser considerados de grande importância para a construção de uma compreensão significativa sobre o trabalho do AEE no

atendimento de estudantes com TEA nos IFs.

Diante deste cenário, após a transcrição das entrevistas e exploração do material, emergiram as seguintes categorias temáticas:

- a) Práticas que favorecem a inclusão e a interação social dos estudantes TEA;
- b) Identificação das habilidades, potencialidades e das necessidades dos estudantes com autismo que precisam ser atendidas durante o AEE;
- c) A realização do AEE para discentes com TEA nos IF Baiano;
- d) A inclusão educacional dos estudantes TEA no IF Baiano.

As categorias de análise emergentes de cada categoria temática estão descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Categorias de Análise

Categorias Temáticas	Categorias de Análise
Práticas que favorecem a inclusão e a interação social dos estudantes TEA	Orientação aos discentes; Orientação aos docentes; Conhecendo o estudante TEA.
Identificação das habilidades, potencialidades e das necessidades dos estudantes com autismo que precisam ser atendidas durante o AEE	Atividade diagnóstica inicial; Anamnese com a família e com o estudante; Observação direta no atendimento e na rotina escolar; Atuação colaborativa com os docentes da sala de aula comum; Consulta a documentação e histórico escolar.
A realização do AEE para discentes com TEA nos IF Baiano	Organização horária do AEE; Processo de Avaliação e elaboração do Plano de Atendimento; Perfil e Necessidades Individuais dos Estudantes com TEA; Metodologias e práticas no AEE; Articulação intersetorial e trabalho colaborativo.
A inclusão educacional dos estudantes TEA no IF Baiano	Documentos normatizadores; Formação e qualificação profissional; Infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos; Currículo inclusivo e desenho universal para aprendizagem; Colaboração e trabalho em rede; Concepção crítica de inclusão.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Nas subseções, a seguir, discutiremos cada Categoria de Análise e suas unidades de análise. O Quadro completo contendo estas categorias e suas unidades

de análise se encontram no APÊNDICE A deste trabalho.

Entretanto, consideramos fundamental iniciar as discussões, a partir dos dados coletados sobre a formação e a experiência das participantes antes de apresentarmos a análise das entrevistas.

4.1 SOBRE A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS DO AEE DO IF BAIANO

No momento da coleta dos dados, o IF Baiano contava com 16 (dezesseis) docentes para o AEE distribuídos em seus *campi*. Aceitaram participar deste estudo 7 (sete) docentes. Isso significa uma adesão de 43,75% das profissionais.

Com base nos dados coletados, foi possível observar o perfil dos docentes do AEE que participou da pesquisa, o qual é formado majoritariamente por mulheres. Esse levantamento apresenta similaridade com os dados observados em uma pesquisa com professores do AEE no IF Farroupilha, realizada por Medeiros (2019), em que a totalidade desses professores era composta por mulheres. Esses dados estão compatíveis com as informações do Censo Escolar que indica uma tendência de padrão nesse aspecto é realizado em sua grande maioria por mulheres (Brasil, 2023).

As docentes de AEE do IF Baiano possuem um perfil diversificado de formações. A seguir, apresento uma análise detalhada, considerando os aspectos mais relevantes para a pesquisa sobre esse tema. O Quadro 2, a seguir, ilustra a formação e experiência das participantes do estudo.

Quadro 2 – Formação e experiência das participantes

Nome Fictício	Formação	Tempo de atuação docente	Lócus de atuação docente	Níveis de atuação docente	Experiência Profissional em AEE em anos	Experiência Profissional no AEE no IF Baiano em anos
PZ	Licenciatura em educação especial; Mestrado e Doutorado em educação especial	11 anos e 6 meses	Educação básica	Ensinos fundamentais I e II	11 anos e 6 meses	6 anos e 6 meses
TL	Pedagogia, Espec. em libras; Psicopedagogia, Mestrado em educação e diversidade; Cursos complementares, de extensão, livres dentro dessa área de educação especial.	12 anos	Educação básica	Ensino Médio; Ensino médio-profissionalizante	6 anos	6 anos
EM	Magistério; Licenciatura e bacharelado em educação física; Licenciatura em pedagogia; Especialização	24 anos	Educação básica	Educação básica; Ensino superior	6 anos e 6 meses	6 anos e 6 meses

	em educação física inclusiva, em atendimento educacional especializado; Especialização, Mestrado e Doutorado em educação especial.					
AR	Pedagogia; Curso de extensão na área de atendimento especializado para estudantes com surdez; Especialização na área de educação especial inclusiva; Mestrado em educação inclusiva e diversidade.	9 anos	Educação básica	Ensino fundamental; Ensino médio	Mais de 6 anos	6 anos
CL	Pedagogia; Bacharelado em direito. Especializações: Psicopedagogia; Atendimento educacional especializado; Educação especial; Gestão	24 anos	Educação básica	Educação infantil; Educação de jovens e adultos; Educação especial	6 anos	6 anos

	<p>pedagógica e em política do planejamento pedagógico: didática, currículo e avaliação;</p> <p>Mestrado em teologia com enfoque em educação com o tema de pesquisa na área de educação especial.</p> <p>Atualmente cursando doutorado em ensino, filosofia e história das ciências, pesquisando sobre a inclusão escolar dos estudantes do IF Baiano.</p>					
CM	<p>Magistério; Pedagogia.</p> <p>Especialização em educação inclusiva, psicopedagogia e educação inclusiva: clínica, institucional.</p>	<p>Aproximadamente 24 anos (a docente não precisou datas)</p>	<p>Educação básica;</p> <p>Ensino superior</p>	<p>Educação infantil;</p> <p>Ensino fundamental</p>	8 anos	5 anos

	Mestrado.					
CT	Graduação em letras; Especialização em libras, em educação especial inclusiva; Mestrado em educação científica, inclusão e diversidade.	10 anos	Educação básica	Educação infantil; Centro de apoio pedagógico (realizava o AEE para estudantes surdos)	10 anos	6 anos
EA	Graduação em pedagogia; Especialização em libras; Mestrado em educação com ênfase na política de educação especial.	9 anos	Educação básica	Educação infantil; Ensino fundamental Ensino Médio	9 anos	6 anos

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Nas seções, a seguir, vamos analisar cada um dos dados apresentados no referido Quadro.

4.1.1 Sobre a formação

A formação das professoras é variada e combina áreas distintas, mas que convergem para um foco em Educação Especial e Psicopedagogia. Formações em Pedagogia são predominantes, com várias especializações focadas em educação especial, educação inclusiva e AEE, cursos comumente exigidos e considerados essenciais para o exercício desta função.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008c) estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Nesse mesmo viés, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial determina em seu Art. 12 que “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009).

Em conformidade com a legislação oficial, o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito do IF Baiano, aprovado pela Resolução n.º 19 (IF Baiano, 2019, p. 10), estabelece no Art. 5º que para atuar no AEE, “[...] o docente deverá ter formação inicial e/ou continuada em Educação Especial e Inclusiva que o habilite para o exercício da docência, conforme a legislação vigente”. Concordamos com Silva, Alves e Soares (2022) quando discorrem que:

[...] o Serviço de Atendimento Educacional Especializado é uma demanda educacional contemporânea, desta forma, é preciso colocar a formação do professor em pauta, já que se faz necessário evidenciar a necessidade de se conhecer procedimentos e técnicas próprias para atender as necessidades especiais dos estudantes, deste modo, necessitando de uma formação específica na área educacional especializada. Entende-se que um professor quando bem formado, tanto a nível inicial ou contínuo, seja cada vez mais capaz de atender satisfatoriamente a demanda social contemporânea (Silva; Alves; Soares, 2022, p. 8).

O exercício da docência do AEE requer formação constante do professor, a sua capacitação deve ser um processo ininterrupto, ao longo de sua trajetória profissional, principalmente, no chão da escola onde favorecerá troca de experiências entre

educadores, permitindo o compartilhamento de práticas bem-sucedidas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Uma formação sólida permite que os professores desenvolvam competências específicas para promover a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência, atendendo às demandas atuais desse cenário, visto que a educação inclusiva exige que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e responder adequadamente às necessidades dos alunos, que podem variar amplamente em termos de habilidades e desafios.

Assim, compreendemos a necessidade de docentes com formação específica para atuarem no AEE que conheçam os fundamentos políticos, sociais e científicos da educação especial e as concepções sobre o processo de aprendizagem desse aluno e as abordagens de ensino adequadas (Silva; Alves; Soares, 2022).

Ainda sobre a formação, observamos que as docentes entrevistadas possuem Mestrados e algumas delas têm formação em Doutorado; ambos em Educação Especial, Educação Inclusiva e áreas afins.

Em relação àquelas que possuem primeira formação fora do campo da pedagogia, podemos inferir que a formação em Educação Física, com especialização em Educação Física Inclusiva, como no caso da professora EM, pode colaborar em propostas que exercitem o desenvolvimento motor e social de alunos com autismo, além de promover a inclusão por meio de atividades físicas adaptadas.

Três das docentes participantes têm formação na área de Letras-Libras (Língua Brasileira de Sinais), essencial para o atendimento de estudantes com surdez, mas também, pode ser útil para os estudantes com autismo que apresentam desafios na linguagem verbal, uma vez que a Libras oferece uma base para lidar com questões de comunicação e pode ser uma forma alternativa de comunicação para o educando TEA. De acordo com Whitman (2015), a língua de sinais pode ser uma alternativa eficaz para crianças com TEA, desde que compatível com suas habilidades. Por ser acessível, pode facilitar a comunicação, especialmente, com o apoio da família e da equipe profissional envolvida.

A experiência em psicopedagogia e educação inclusiva de vários participantes, também, é relevante, pois permite lidar com as diversas dificuldades de aprendizagem, questões comportamentais e emocionais dos estudantes com autismo.

Nesse contexto, os saberes da área da psicopedagogia podem contribuir por ser uma área de atuação multidisciplinar que traz conhecimentos da pedagogia e

psicologia educacional com vistas a investigar, identificar, diagnosticar e desenvolver estratégias, tanto para prevenção, quanto superação das dificuldades comportamentais e de aprendizagem. Assim, “[...] sua preocupação relaciona-se com questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico e cognitivo, psicomotor e afetivo, que estão compreendidas no complexo processo de aprendizagem” (Martins, 2024, p. 401).

Em se tratando do autismo, Pereira e Costa (2025) fazem o seguinte destaque acerca da contribuição da psicopedagogia:

A psicopedagogia contribui na compreensão, relação interpessoal, socioafetiva, assimilação e orientação comportamental, no intelecto, na autoestima, possibilitando aos pacientes um novo padrão de se relacionar com o mundo e até mesmo a quebra de paradigmas (Pereira; Costa, 2025, p. 25).

A intervenção psicopedagógica pode ajudar a identificar e atender às necessidades do educando com autismo, promover o enriquecimento curricular, favorecer o desenvolvimento dos processos mentais superiores, adequar materiais didáticos, buscar estratégias mais adequadas às necessidades desses alunos entre outras possibilidades.

Para Silva e Oliveira (2016), a cada dia se faz mais urgente a qualificação profissional para atuar na perspectiva da inclusão social. Essa demanda tem se destacado nos espaços de discussões sobre aspectos práticos e teóricos para que os professores sejam capazes de responder aos desafios que decorrem do processo de inclusão.

Essa urgência, mencionada pelos autores, reflete a realidade de um sistema educacional que necessita atender a uma diversidade de necessidades, exigindo que os professores estejam bem-preparados, tanto em aspectos teóricos, quanto práticos. Portanto, investir em formações em educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo e eficaz.

Cabe aqui destacar que a educação inclusiva diz respeito a um modelo educacional que visa atender a todos os alunos, independentemente de suas características (físicas, sociais intelectuais, econômicas, dentre outras), em espaços de aprendizagem, eliminando qualquer forma de exclusão, respeitando e valorizando a diversidade humana.

A 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).

Assim, compreende-se que a educação inclusiva visa oportunizar aprendizagem real a todos os alunos. Logo, contempla também aqueles estudantes público da educação especial:

Uma modalidade não substitutiva da escolaridade regular, que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Essa ação é constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos estudantes público-alvo, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas. Compreende a eliminação gradual e sistemática de barreiras que impedem o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2018).

Dessa forma, enquanto a educação inclusiva busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidade de desenvolver todo seu potencial, a educação especial se concentra em atender às necessidades específicas de alunos que podem precisar de suporte complementar (acessibilidade a espaços, profissional de apoio etc.) e suplementar (enriquecimento curricular, realização de projetos e promoção educacional para alunos com altas habilidades/superdotação).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c) representa um marco significativo na abordagem da educação especial no Brasil ao deixar de ser concebida como um serviço isolado e passando a ser incorporada ao âmbito da educação inclusiva, fortalecendo a admissão de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino (Silva; Alves; Soares, 2022).

No entanto, no ano de 2020, o então governo federal publicou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), estabelecida pelo Decreto n.º 10.502 (Brasil, 2020), instituindo uma nova Política de Educação Especial. Pouco tempo depois, a medida foi suspensa por uma decisão cautelar do Supremo Tribunal Federal, que argumentou que o decreto favorecia a segregação em instituições filantrópicas privadas, o que fortalecia um modelo de segregação com a volta das escolas especiais. Além de desrespeitar o princípio de educação inclusiva no âmbito dos Direitos Humanos, essa proposta se alinha ao discurso econômico liberal que defende a diminuição da responsabilidade

do Estado, sugerindo que as famílias teriam a liberdade de escolher o tipo de educação que almejam para seus filhos (Pletsch; Souza, 2021).

Pletsch e Souza (2021) relataram que muitas associações científicas, familiares de pessoas com deficiência, congressistas, Ministério Público Federal, pesquisadores, professores, dentre outros criticaram esse decreto, criando moção de repúdio. Por fim, este decreto foi revogado em janeiro de 2023 pelo atual governo.

Essa situação reforça a importância de uma formação adequada dos docentes com vistas ao pensamento crítico e a compreensão dos princípios da educação inclusiva, capaz de resistir às propostas que possam retroceder na garantia do direito a essa educação. Uma formação crítica que ajude a combater discursos e políticas que favorecem a segregação, fortalecendo a compreensão de que a inclusão não é apenas uma questão de legislação, mas uma mudança cultural, uma prática pedagógica e ética que deve ser defendida quando idealizamos a construção de uma sociedade mais justa e comprometida com os direitos humanos.

Corroborando com a importância da formação sob uma perspectiva crítica, Souza e Zamperetti (2023, p.478) destacam que:

[...] a formação docente (inicial e continuada) contribui na perspectiva de permitir análises críticas de contextos reais sobre a complexa realidade (sociocultural, histórico, econômico, ambiental, político) do ambiente educativo no que tange ao aprendizado e as experiências dos sujeitos e aos objetivos institucionais implícitos ao processo formativo (Souza; Zamperetti, 2023, p. 478).

Embora a formação geral em educação inclusiva seja um bom ponto de partida, cursos e especializações específicos sobre autismo e suas características educacionais seriam um diferencial relevante para a realização do AEE; porém, a formação das participantes se mostrou generalista em alguns pontos, foco em algumas deficiências que em outros, mas não foi mencionada formação específica para atuação com TEA.

A presença de cursos complementares, cursos livres e de extensão na área de educação especial por parte de vários participantes sugere que há um movimento para se atualizar e aprimorar constantemente. Assim, cursos específicos na área do TEA podem possibilitar compreensão aprofundada e prática específica para o atendimento de estudantes com autismo. Isso reforça a necessidade de programas de formação contínua que contemplem temas mais específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

4.1.2 Sobre o tempo de atuação na docência

Em relação ao tempo de atuação na docência dos participantes da pesquisa, podemos observar uma diversidade significativa na experiência de cada um deles, o que pode impactar diretamente a dinâmica da sala de aula comum e a inclusão de alunos com deficiência.

A professora EM, com 24 anos de atuação, é a mais experiente do grupo entrevistado. Essa longa trajetória traz uma bagagem valiosa na prática pedagógicas, podendo indicar um rico conhecimento sobre a dinâmica da sala de aula, as metodologias de ensino e as adaptações necessárias para atender alunos com necessidades especiais, além de uma capacidade de adaptação às mudanças nas políticas educacionais ao longo dos anos.

As professoras TL (12 anos), PZ (11 anos e 6 meses) e EA (10 anos) possuem uma experiência considerável, o que sugere que já enfrentaram diversos desafios e situações em sala de aula. Essa vivência pode contribuir para uma abordagem mais sensível e adaptativa às necessidades dos alunos, especialmente, em contextos de inclusão.

A professora CL iniciou sua trajetória docente desde o segundo ano do seu curso de Pedagogia, demonstrando desde cedo um comprometimento com a educação. Essa experiência pode ter proporcionado uma formação prática que complementa sua formação teórica, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos desde o início de sua carreira.

Começando sua jornada na educação com apenas 16 anos durante a formação no curso de Magistério do Ensino Médio e possui 12 anos de docência, a Professora CM demonstra um forte compromisso com a profissão. Sua experiência em concursos e a continuidade na sala de aula refletem uma dedicação que pode ser inspiradora para outros educadores. Sua vivência pode ser particularmente útil na implementação de práticas inclusivas, dado seu longo tempo de atuação.

As professoras AR e EA, ambas possuem 9 anos de atuação docente. Embora tenha menos tempo de experiência em comparação com as outras participantes, ainda assim, o tempo de vivência é um período significativo que pode proporcionar uma base sólida para a prática docente.

A troca de experiências e a colaboração entre educadores com diferentes

trajetórias podem resultar em práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. O diálogo em rede entre esses profissionais e o compartilhamento de suas vivências e estratégias podem enriquecer sua prática do AEE e contribuir para um ambiente de aprendizado mais acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos, conforme constataram Teixeira, Graup e Copetti (2023) ao analisarem pesquisas acerca de propostas de formação de professores sobre a temática da Educação Inclusiva:

[...] a formação colaborativa e a potencialização do diálogo e articulação entre os professores e equipe escolar, podem ser um potencial estratégia para a formação profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Do mesmo modo, considera-se fundamental que as propostas de formação considerem as demandas da prática profissional dos professores [...] (Teixeira; Graup; Copetti, 2023, p. 17).

Acreditamos que a experiência da docência na sala de aula comum contribui para atuação desses professores do AEE pelo fato de favorecer uma compreensão real do complexo contexto escolar e da dinâmica da sala de aula, enriquecendo as adaptações de estratégias de ensino às realidades dos alunos. Além disso, essa experiência docente possibilita o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e didáticas essenciais, como planejamento e gestão de comportamento, que podem ser transferíveis para o AEE.

Infere-se, também, que o repertório adquirido na experiência possibilita identificar melhor as necessidades individuais dos alunos, o que é fundamental para oferecer suporte personalizado; facilita a colaboração com outros educadores, essencial para o trabalho em equipe no AEE e contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais sensível e empático às demandas da educação especial, criando um ambiente de aprendizado acolhedor. De acordo com Isaia e Bolzan (2007):

A profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos. Compreende a trajetória pessoal e profissional, sendo esta última atravessada pelos anos iniciais de formação, bem como pelo exercício continuado da docência em um único ou em variados espaços institucionais, nos quais a professoralidade poderá se desenvolver (Isaia; Bolzan, 2007, p. 161).

As autoras adotam a definição de professoralidade proposta por Oliveira (2003), que a entende “[...] como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor reconstrói sua prática educativa” (Isaia; Bolzan, 2007, p. 161).

A ideia de que a profissionalização docente se constrói ao longo do tempo

reforça que a experiência, a prática e a reflexão constante são essenciais para o crescimento profissional. Considerando que a identidade do professor se consolida e evolui através de diferentes contextos e experiências, a formação não termina na faculdade, mas é um processo de aprendizado ao longo de toda a carreira.

A constituição da profissionalização docente se dá, também, a partir da sua práxis, no sentido de prática diária que está sempre em transformação. Conforme perspectiva freiriana, a práxis é “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 52). Assim, a experiência docente deixa de ser apenas uma prática, tornando-se autoconsciente, sendo uma fonte de aprendizado e reflexão (Nóvoa *et al*, 2011).

A ação de ensinar, que envolve conhecimentos pedagógicos e específicos e saberes práticos, é central para a profissionalidade do professor, que deve estar em constante reflexão e atualização (Isaia; Bolzan, 2007). Assim, os saberes docentes vêm de diversas fontes, incluindo formação inicial e experiência. Esta é uma fonte valiosa de aprendizado e crescimento profissional, pois pode ajudar o professor a desenvolver e aprimorar seus conhecimentos específicos e pedagógicos e saberes práticos. Quanto mais tempo ele passa em sala de aula, mais oportunidades têm de refletir sobre suas práticas, aprender com suas experiências e se atualizar. Essa experiência contínua contribui para a sua constituição profissional, tornando-o mais preparado para enfrentar desafios, adaptar suas estratégias e aprimorar sua prática pedagógica.

4.1.3 Sobre *locus* e níveis de atuação anteriores

Em relação ao *locus* e níveis de atuação anteriores das participantes, observamos que a maioria atuou na Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo alguns atuado no Ensino Superior. No entanto, há duas menções específicas das professoras TL e EA, as quais relataram que atuaram em uma escola de Educação Profissional antes de ingressar como docente do AEE no IF Baiano.

A professora PZ atuou na Educação Básica, especificamente, nos Ensinos Fundamentais I e II. A professor EM tem um campo de atuação bastante amplo, atuando, tanto na rede pública, quanto na privada, na Educação Básica e, também, no Ensino Superior, o que a permitiu trabalhar com diferentes públicos e em diferentes

níveis de ensino. A docente AR atuou na Educação Básica, especificamente, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, ela também trabalhou com estudantes de diferentes idades. Já a professora CL atuou na Educação Básica, incluindo Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Ela tem uma atuação bastante diversificada, atendendo, desde os menores, até adultos com deficiência.

A docente CM atuou na Educação Básica e no Ensino Superior, abrangendo desde a Educação Infantil. A docente tem uma atuação bastante abrangente, passando por várias etapas de ensino.

Todos esses professores já atuavam na Educação Básica, mas cada um com suas especificidades de níveis e contextos de atuação.

4.1.4 Sobre a experiência profissional e a experiência no AEE

Em relação ao tempo de atuação no AEE, os professores têm experiências variadas, que vão de 6 anos a mais de 11 anos. Sendo que a professora com maior tempo de atuação no AEE é a docente PZ, com 11 anos e 6 meses, o que indica uma vasta experiência na área de educação inclusiva, assim como a professores CT, que possui uma experiência significativa com 10 anos de atuação no AEE.

Mais especificamente no contexto do IF Baiano, podemos observar que a maioria dos professores possui exatamente 6 anos de atuação no AEE no IF Baiano, o que sugere uma atuação contínua e consolidada na instituição e data o período da convocação desses profissionais, através do primeiro concurso para seleção de docente do AEE.

Comparando o tempo de experiência geral entre o tempo de atuação no IF Baiano, constatamos que quase metade desses profissionais, aproximadamente 42,86%, registra que todo o seu tempo de experiência no AEE foi adquirido exclusivamente no IF Baiano.

Além disso, verificamos que para a maioria, a experiência no AEE no IF Baiano é bastante próxima ou igual à experiência geral, o que demonstra que esses professores atuam na instituição por um período considerável, consolidando seu trabalho no instituto. Por exemplo, a professora CM tem 8 anos de experiência no AEE, sendo 5 anos no IF Baiano, indicando que parte de sua experiência foi adquirida fora da instituição, mas ainda assim com uma presença significativa na mesma.

Em relação à experiência profissional dessas professoras há uma gama de experiências práticas que variam de anos de docência em diversas modalidades de ensino à atuação específica em contextos de Educação Especial e AEE.

No tocante à atuação no AEE a experiência é ampla, tanto em termos de anos de atuação quanto em variedade de contextos educacionais. A maioria possui mais de 5 anos atuando no AEE no contexto do IF Baiano, como foi possível observar. Conforme explicam Neuenfeldt, Mazzarino e Silva (2021):

A experiência docente diz respeito aos saberes construídos enquanto professor, na relação professor-aluno, na relação com a escola e no confronto com o currículo escolar; tratam-se de saberes inerentes a cada professor, individuais e intransferíveis. Cada professor precisa construir sua própria experiência docente (Neuenfeldt; Mazzarino; Silva, 2021, p. 725).

Freire (2001, p. 11) sublinha que “Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”. É necessário refletir e problematizar a prática para entender as teorias e conceitos que as sustentam. O que requer reconhecer e valorizar os espaços de prática como lugar de transformação, desenvolvimento profissional e formação de saber conectados à realidade da prática docente.

Na experiência docente, isso significa que cada aula, cada interação com os estudantes, deve ser uma oportunidade de reflexão crítica, onde o professor avalia suas ações e a corrente pedagógica que subsidia sua prática, sempre buscando integrar teoria e prática de forma consciente. Assim, o professor se torna um profissional que aprende e se desenvolve a partir de sua própria prática, promovendo uma educação mais reflexiva, crítica e transformadora.

Outro fato interessante acerca desses ambientes ricos em aprendizado diz respeito a experiência em Instituições Especializadas. Várias participantes mencionam atuação em instituições especializadas, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Pestalozzi e a Associação AMA, que são referências em educação especial. A experiência em instituições especializadas é particularmente importante para o trabalho com estudantes com autismo, pois esses ambientes geralmente contam com uma equipe multiprofissional, têm uma abordagem focada nas necessidades individuais dos alunos e oferecem estratégias adaptadas, como terapias, métodos de ensino diferenciados, apoio psicológico dentre outros. A experiência nessas instituições pode contribuir para o desenvolvimento e

planejamento de práticas mais especializadas no AEE direcionado ao TEA, como por exemplo, o aprimoramento de uma escuta qualificada, reuniões periódicas com outros profissionais que acompanham o caso, compartilhamento dos atendimentos com outras categorias profissionais, estudo dos casos com equipes provenientes de outros setores como parte da educação permanente dos profissionais (Andrade, 2019).

No que concerne à formação e capacitação contínua, podemos observar que a experiência contínua desses professores em pesquisa e extensão, especialmente no IF Baiano, é um indicativo de que esses profissionais estão em constante atualização e buscam sempre novas formas de melhorar suas práticas pedagógicas. A formação contínua é essencial para lidar com as necessidades de estudantes com autismo, pois a pesquisa sobre o autismo e as melhores práticas pedagógicas nesse contexto exigem constante evolução, pois a escolarização de pessoas TEA é uma demanda contemporânea que ainda apresenta muitos desafios a serem estudados para atendê-la de forma plena.

A experiência profissional desses professores no AEE é diversificada, com uma forte presença de atuação em instituições especializadas, educação inclusiva e gestão pedagógica que podem proporcionar grandes contribuições para o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades de estudantes com autismo na EPT.

4.1.5 Sobre a experiência no AEE do IF Baiano

Ao relatarem suas experiências, enquanto docentes do AEE no IF Baiano em artigo publicado, Mahl, Oliveira e Zutião (2020, p. 5) destacam estratégias realizadas/adotadas em seus respectivos *campi*, sob os pilares dos diálogos, sensibilização e direcionamentos específicos “[...] para que seja possível a equidade para o acesso, permanência e oportunidades de aprendizagem no espaço escolar”.

O primeiro pilar é o diálogo com os responsáveis pela Secretaria de Registros Acadêmicos (SRA), a fim de conhecer os estudantes público do AEE, através de relatórios apresentados por eles à SRA e, se for o caso, fazer os devidos direcionamentos mediante diálogo com os próprios estudantes e seus responsáveis.

Em seguida, o contato com o estudante para ouvi-lo, conhecer sua história, expectativas e apresentar o AEE. Após esse diálogo, é agendado um momento com os responsáveis, onde é feita anamnese, diálogo sobre a participação e autorização

do estudante no AEE. Então, inicia-se, sob o pilar referente aos direcionamentos específicos, os atendimentos aos estudantes com o objetivo de observar quais suas dificuldades e facilidades através de observações em diversos espaços e atividades diagnósticas.

Mediante esses dados, é organizado o AEE de forma complementar ou suplementar a esses estudantes e, a partir desse momento, iniciam-se os diálogos com os professores da sala de aula comum por meio do Ensino Colaborativo.

Além dessas intervenções, há os diálogos com a equipe gestora, outros setores e todos os professores da instituição para discutir questões acerca da inclusão desses estudantes.

De acordo com as autoras, os diálogos com os professores são constantes e pautados pelo Ensino Colaborativo, sob o pilar referente aos direcionamentos específicos. A partir dessas interações que será desenvolvido o Planejamento Educacional Especializado (PEI), caso o educando careça de adaptações de grande porte.

Outro tipo de intervenção relatada pelas autoras, diz respeito ao pilar da sensibilização trabalhado através do diálogo, são realizadas vivências com os demais estudantes, mediante autorização do educando do AEE e seus responsáveis, para seus colegas conhecerem suas características, bem como os motivos pelos quais são assistidos no AEE, a fim de propiciar reflexões sobre a diversidade humana, orientá-los e fortalecer atitudes empáticas e colaborativas entre pares.

Assim, as autoras ressaltam que essas estratégias relatadas, a partir de suas experiências:

[...] têm por objetivo propiciar espaços de discussões e compreensões sobre a importância de todos que se propõe a pensar e agir sob o viés inclusivo conhecerem sobre o aporte teórico, legal, clínico, pedagógico, social e humano que são necessários para a efetividade da inclusão no espaço escolar (Mahl; Oliveira; Zutião, p. 12).

Relatos de experiências como esses são importantes para compreensão de que a inclusão escolar vai muito além de permitir o acesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar e como essas experiências podem contribuir para estimular o desenvolvimento de ações inclusivas em outras instituições educacionais e até promover discussões que avancem para compreensão da necessidade de políticas e/ou projetos institucionais que incentivem a socialização de práticas inclusivas e as apoiem como formação de maneira contínua e integrada.

Para fortalecer essas práticas, acreditamos que seja importante investir na formação contínua dos profissionais, na valorização das experiências docentes e dos estudantes, na participação da comunidade escolar e no diálogo com as famílias, tornando a inclusão uma ação realmente coletiva e transformadora.

4.2 SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS

Nesta seção e suas subseções apresentamos a análise das entrevistas realizadas conforme cada categoria temática, categorias de análise e suas unidades de análise.

4.2.1 Práticas que favorecem a inclusão e a interação social dos estudantes com TEA

Nesta categoria temática, as participantes foram questionadas sobre as formas pelas quais favorecem a inclusão e incentivam a interação social dos estudantes TEA. O objetivo desse questionamento foi identificar e compreender as práticas inclusivas desenvolvidas pelas docentes do AEE no contexto do IF Baiano.

A partir das respostas dos entrevistados, foi possível evidenciar as seguintes categorias de análise: a realização de ações voltadas para a orientação dos discentes e a orientação dos docentes e o aprofundamento do conhecimento sobre o estudante com TEA.

Conforme observado no Regulamento do AEE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano, 2019), as práticas mencionadas pelas docentes estão alinhadas com as diretrizes descritas no documento. De acordo com o regulamento, cabe aos professores de AEE orientar os estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), oferecer suporte aos docentes do ensino regular, identificar as necessidades específicas dos estudantes, entre outras atribuições, com o objetivo de oferecer condições de permanência e o êxito em seu processo formativo de aprendizagem nos cursos oferecidos pelo IF Baiano.

Os participantes destacaram a orientação aos discentes como uma prática relevante para o processo de inclusão do educando com autismo, uma vez que é necessária a construção de um ambiente acolhedor e respeitoso. Nesse contexto, Desiderio e Frutuoso (2023, p. 19) ressaltam que, “as barreiras atitudinais surgem

decorrentes do preconceito e exclusão que cercam as pessoas que não conseguem perceber a deficiência alheia tal como ela é, uma deficiência”. Essa afirmação evidencia a importância de ações que contribuam para desmistificar estigmas e provocar reflexões sobre convivência e promover de atitudes colaborativas entre os estudantes.

No que se refere à orientação dos docentes, observou-se que as professoras de AEE atuam de forma colaborativa ao ensino realizado em sala comum, desempenham um papel mediador no processo de formação continuada e sensibilização dos professores. Essa prática, também, foi evidenciada na pesquisa de Lima (2023), realizada no IF Baiano, cuja pesquisa aponta que, diante da ausência de apoio institucional por parte da reitoria, da escassez da carga horária destinada à formação continuada e da desmotivação de alguns servidores, essa formação tem ocorrido, principalmente, durante os encontros de orientação pedagógica, voltados às intervenções específicas para os estudantes atendidos pelo AEE.

As participantes desta pesquisa enfatizaram, também, o conhecimento aprofundado sobre o estudante com TEA como base para a implementação de ações efetivas, a partir do levantamento de informações sobre o perfil do estudante, interesses, mapeamento da sua trajetória escolar e social. Tal compreensão é corroborada por Poker *et al.* (2013, p. 22), ao afirmarem que “[...] uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem, mas, para isso ocorrer, o professor precisa conhecer tais características”.

Apesar dos desafios institucionais, foi possível observar que os profissionais têm se reinventado na prática, articulando saberes, experiências e colaboração para garantir práticas inclusivas e ações que promovam a interação social dos estudantes TEA no IF Baiano.

4.2.1.1 Orientação aos discentes

Além disso, ações de sensibilização e orientação dirigidas à comunidade discente, destacaram-se como estratégia central para a promoção da convivência inclusiva, uma vez que contribuem para a construção de um ambiente mais empático e respeitoso às diferenças. Nesse sentido, a parceria entre profissionais da equipe multidisciplinar do Instituto se concretiza por meio da realização de dinâmicas e rodas

de conversa com as turmas que acolhem estudantes com autismo, buscando promover empatia, desmistificar comportamentos atípicos e combater o capacitismo.

Tais práticas são indicativas de um compromisso institucional com a formação ética dos estudantes para a convivência na diversidade. Além disso, há relatos de intervenções específicas com os colegas de turma para tratar diretamente sobre as características do estudante com autismo, o que sugere uma postura ativa e dialógica dos profissionais no enfrentamento de preconceitos e na mediação de conflitos, conforme podemos observar nas falas das participantes:

[...] colete informações também com a turma e eu faço com todas as turmas que tenham alunos assim de casos que tem como características mais peculiares, específicas que às vezes podem não ser compreendidas, eu faço intervenções nas turmas. Então eu faço intervenções nas turmas do estudante também. (EM)

Além disso, em todas as turmas que entram no Instituto nós fazemos uma ação do NAPNE em parceria com o núcleo pedagógico e o núcleo de Psicologia aqui do Instituto, então a gente entra na sala, a gente leva dinâmicas, a gente discute sobre a questão das diferenças. (PZ)

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), criado em cada instituição da rede federal de ensino, desde de 2001 no contexto das iniciativas promovidas pelo Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC-NEP), possui um regimento no âmbito do IF Baiano aprovado pela Resolução n.º 03, de 18 de fevereiro de 2019 (IF Baiano, 2019). Este Regimento norteia as ações do Núcleo prevendo a sua organização, funcionamento, competências e atribuições. De acordo com esse Regimento, o NAPNE tem natureza propositiva, consultiva e executiva, sendo parte integrante da Política de Diversidade, Equidade e Inclusão do IF Baiano, tendo como missão garantir condições equânimes de aprendizagem, fomentando uma cultura institucional plural e inclusiva, o que exige ações integradas e por isso prevê a atuação de uma equipe multiprofissional ou multidisciplinar, da qual, também, faz parte o docente da área de Educação Especial e Inclusiva.

Como podemos verificar, as ações do AEE vão muito além do apoio direto ao educando realizado na sala do atendimento especializado. Espera-se que o docente especializado promova espaços de diálogo contínuo com a sala regular incluindo toda a turma, atuando de forma preventiva à toda manifestação de preconceito e contribuindo para que a comunidade escolar em geral esteja consciente do seu papel

nesse processo. “É preciso gerar mais empatia e menos barreiras atitudinais. O conhecimento desempenha um papel fundamental na consecução a desse objetivo” (Desiderio; Frutuoso, 2023, p. 15).

Intervenções com esse objetivo são necessárias e contribuem para que a escola seja reconhecida como um espaço heterogêneo, suscitando no grupo reflexões acerca de valores fundamentais, como o respeito ao outro e à convivência ética. Assim, o docente de AEE configura-se como um agente responsável por articular práticas inclusivas, contribuindo para construção de um ambiente escolar mais acolhedor, empático e preparado para atender à diversidade. Sob esse prisma, os autores seguem ratificando que “[...] para incluir é preciso educar, [...]. Da recepção da escola **até os alunos**¹¹, quanto mais informação, mais empatia as pessoas terão para incluir a pessoa com TEA e respeitá-la no seu processo de ensino-aprendizagem” (Desiderio; Frutuoso, 2023, p. 52).

4.2.1.2 Orientação aos docentes

A segunda categoria de análise, referente à orientação aos docentes, revela uma prática pautada no trabalho colaborativo, o que nos remete ao conceito do ensino colaborativo. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo na educação inclusiva é uma abordagem de trabalho em parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, os quais compartilham responsabilidades no planejamento, desenvolvimento e avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas para garantir o acesso ao currículo escolar e promover a aprendizagem dos estudantes PAEE.

No âmbito do IF Baiano, o Regulamento do AEE (IF Baiano, 2019) prevê que o docente de AEE atue de forma articulada com os professores do ensino comum, oferecendo suporte nas adaptações de matérias e recursos pedagógicos, nas avaliações e estratégias pedagógicas para garantir aos estudantes com deficiência a participação e o acesso ao currículo.

É possível observar que os profissionais do AEE atuam como mediadores entre os saberes especializados sobre o autismo e as práticas pedagógicas cotidianas dos professores regentes. As ações vão desde a orientação durante as jornadas

¹¹ Grifo nosso.

pedagógicas até o acompanhamento contínuo durante o semestre, com destaque para o ensino colaborativo e a personalização das estratégias pedagógicas:

[...] e também auxilio os professores. Então oriento na questão das adaptações. A gente logo na jornada pedagógica, no início de todos os semestres, a gente faz uma conversa com os professores. Eu apresento o que eu coletei na primeira conversa com os pais e com os estudantes. E aí apresento as possibilidades de adaptações e acompanho. (PZ)

[...] eu atuo, também, fazendo a colaboração com os professores das disciplinas dos cursos dos quais eles estão matriculados. Então entra aí na inspiração no ensino colaborativo que a gente chega a fazer [...]. (TL)

[...] trabalho colaborativo, orientação aos docentes em relação às especificidades desse estudante, de que forma o professor pode estar auxiliando nesse processo de inclusão dentro da sala de aula [...]. (CT)

Além disso, os dados, também, sugerem alguns desafios, como a resistência à formação continuada por parte de alguns docentes dos componentes curriculares e a sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos, aspectos que devem ser considerados em reflexões futuras sobre o fortalecimento do AEE na Instituição:

Eu busco oferecer primeiro processos formativos [...]. Então a gente tem que oferecer educação na área da inclusão e isso é um processo árduo porque muitas pessoas não querem participar da formação. Então acha que não precisa, eu já estou muito ocupada, tem muitas demandas. E aí é o primeiro. (CM)

Oferecer processos formativos voltados à temática da inclusão para os professores têm se mostrado importante para tornar a educação mais acessível. Nesse contexto, é válido destacar que a atuação docente de AEE perpassar pela responsabilidade de apoiar e orientar os demais professores, inclusive por meio de formações realizadas no próprio ambiente escolar. Essa formação em *lócus* permite que as discussões estejam diretamente ligadas à realidade da instituição, favorecendo uma aproximação entre teoria e prática. No entanto, como aponta a participante, ainda há resistência por parte de alguns profissionais em participar dessas formações, seja pela sobrecarga de trabalho ou pela percepção de que já estarem preparados. Essa resistência representa um desafio importante que pode comprometer a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Ao debaterem sobre a educação inclusiva e a formação do professor, Batista e

Barbosa (2022) destacam que:

Autores como Glat (2007) e Sampaio (2009) indicam que nas licenciaturas os professores adquirem conhecimento muito superficial de como trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Isso pode provocar nesses profissionais atitudes negativas ante aos estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência (Batista; Barbosa, 2022, p. 30).

Mesmo diante das lacunas de uma formação inicial, é possível ressignificar a prática e repensar concepções. Superar essas barreiras exige compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional, seja por meio das especializações, formações complementares e, especialmente, as ações de formação continuada no próprio ambiente de trabalho. Quando promovida em *lócus*, essa formação, também, pode se dar sob a orientação do docente de AEE, fortalecendo as construções coletivas de saberes, o diálogo e reflexões, além do compartilhamento de dúvidas e o aprendizado para lidar com a diversidade de forma mais segura e empática.

Ainda sobre as atitudes negativas ante aos estudantes com deficiência provocadas pela falta de contato com essas pessoas, Silva (2006) reitera que:

A convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade. É importante reafirmar que esse direito se encontra impedido de ser realizado na atual sociedade, que dispensa as singularidades individuais (Silva; 2006, p. 432).

Em uma sociedade que ainda impõem padrões desvaloriza as diferenças e as formas singulares de ser e aprender, o professor desempenha um papel estratégico na promoção de uma nova cultura escolar. Para isso, é fundamental que barreiras atitudinais sejam superadas no corpo docente, permitindo que os professores estejam realmente dispostos a compreender e conviver com a diversidade presente no cotidiano escolar. Essa abertura inclui a escuta sensível e a colaboração com o docente do AEE, reconhecendo seu papel como parceiro na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

4.2.1.3 Conhecendo o estudante com autismo

Esta categoria aponta para um processo cuidadoso de escuta ativa e investigação da trajetória acadêmica, clínica e social do estudante. Os profissionais relatam a realização de anamneses, entrevistas com familiares, contato com escolas de origem e aplicação de avaliações diagnósticas, a fim de traçar um plano de atendimento individualizado. A compreensão da singularidade de cada estudante — elemento reiterado por diversos participantes — reforça o entendimento de que a inclusão efetiva demanda não apenas adaptações genéricas, mas intervenções baseadas em dados concretos, construídas, a partir de um olhar técnico e, ao mesmo tempo, humanizado e aprofundado sobre aquele estudante:

Então, primeiro eu faço todas as anamneses da vida social desse estudante, da vida clínica, da história acadêmica. Então eu faço isso por meio de uma entrevista com o próprio estudante e com os responsáveis legais. E às vezes também eu entro em contato com as escolas anteriores que eles estudaram para saber como que era esse nível de suporte lá, o que eles tinham, não tinham etc. (EM)

[...] a gente vai verificando primeiro qual é a dificuldade que esse estudante tem e a partir daí a gente vai trabalhando dessa forma, tanto dentro da sala de recursos por meio de atividades específicas para desenvolver essa questão de socialização, de estimulação cognitiva, trabalho raciocínio lógico, linguagem. (CT)

[...]. Então a partir da necessidade do estudante eu planejo o atendimento individual e procuro trabalhar as potencialidades a serem desenvolvidas. (CM)

A elaboração de um plano de atendimento individual, com base nas características específicas da pessoa com TEA, parte do reconhecimento da diversidade do espectro autista e do respeito às singularidades desses educandos. De igual modo, o planejamento das ações do AEE deve estar alinhado à Resolução CNE/CEB n.º 49 (Brasil, 2009), que reafirma que o AEE deve "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos".

Nesse contexto, é fundamental que o planejamento dessas ações considere as peculiaridades de cada estudante TEA dado que "[...] cada um deles será afetado em intensidades diferentes, resultando em situações bem particulares" (Silverio, Santana, Jesus, 2023, p. 881).

Como foi pontuado anteriormente na fundamentação teórica deste trabalho, o TEA engloba diferentes níveis de suporte que vão desde os mais leves, em que o indivíduo pode apresentar certa autonomia, com dificuldades menores, necessitando de apoio pontuais, até os mais intensos (APA, 2014). No entanto, além dos níveis, têm questões da subjetividade de cada um, pois mesmo entre os indivíduos classificados no mesmo nível de suporte, existem variações significativas nas formas de interação, de comunicação, nos interesses, por exemplo. Diante disso, (Magalhães, 2021):

No que tange à prática docente, é preciso compreender que o respeito do(a) professor(a) em relação aos diferentes ritmos e necessidades de cada estudante indicará o caminho a ser seguido para o desenvolvimento de um plano pedagógico inclusivo. Ao iniciar o trabalho com um(a) estudante com TEA, cabe ao profissional buscar conhecimentos prévios sobre os sintomas relacionados ao transtorno de modo que possa planejar ações que ajudem na superação de limitações (Magalhães, 2021, p. 82).

A compreensão dos sintomas e das formas de expressão do TEA, bem como das particularidades de cada indivíduo não pode ser desconsiderada no processo educativo, especialmente no AEE, cuja proposta é superar ou anemizar as barreiras que comprometam o processo inclusivo no âmbito escolar. Portanto, uma prática que almeja ser inclusiva deve articular a compreensão objetiva acerca dos níveis de suporte que compõe o TEA, considerando a sua complexidade, e uma compreensão sensível das dimensões subjetivas de cada educando com autismo. Dessa forma, conhecê-lo para além de um diagnóstico implica em acolher estudante como indivíduo único, com histórias, potencialidades e desafios próprios.

Sob esse prisma, esta subseção conclui destacando a importância de práticas intencionais e colaborativas para favorecer a inclusão e socialização dos estudantes com TEA no IF Baiano. As ações de orientação aos docentes, as intervenções junto aos discentes e o conhecimento aprofundado sobre as trajetórias dos estudantes revelam um compromisso desses professores do AEE com a inclusão, baseada em estratégias que promovem a inclusão e a interação social no contexto do IF Baiano, bem como o reconhecimento dos desafios enfrentados, como a necessidade da formação continuada e a sobrecarga de trabalho, é fundamental para fortalecer e aprimorar continuamente as práticas de inclusão.

4.2.2 Identificação das habilidades, potencialidades e das necessidades dos estudantes com autismo que precisam ser atendidas durante o AEE

De acordo com Brussieri *et al.* (2025, p. 58), “[...] o funcionamento atípico do cérebro em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode influenciar uma variedade de habilidades e comportamentos, resultando em uma maneira única de perceber e interagir com o mundo ao seu redor”. Nesse sentido, cada indivíduo com TEA manifesta um conjunto particular de competências e desafios, “[...] portanto, quanto mais informações o educador tiver sobre a singularidade da pessoa que está educando, melhor poderá planejar a estratégia de ensino-aprendizagem” (Desiderio; Frutuoso, 2023, p. 54).

Dessa forma, para que o AEE atenda de maneira efetiva às especificidades dos estudantes com autismo, é necessário que o professor conheça profundamente as condições que impactam sua trajetória educacional, uma vez que, a partir da identificação das formas singulares de aprender e interagir, bem como dos desafios enfrentados, o professor de AEE poderá planejar intervenções que fortaleçam habilidades, valorizem potencialidades e ofereçam um suporte condizente com as reais necessidades do educando. Conforme destaca Campbell (2009):

[...] professor eficiente é aquele que observa seus alunos, percebendo suas dificuldades, potencialidades, e desenvolvendo práticas que visam, ao máximo, ao desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um [...] (Campbell, 2009, p. 159).

O processo de conhecimento acerca do estudante com TEA no IF Baiano, conforme dados da pesquisa, estrutura-se a partir de diversas estratégias, como escuta qualificada, avaliação diagnóstica inicial, consultas aos relatórios e histórico escolar, e ações colaborativas entre os diversos sujeitos escolares.

Estratégias desse tipo podem enriquecer o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado, pois, além de fornecer informações técnicas sobre o percurso educacional do discente, permitem que o professor adote um olhar mais atento e contextualizado, relevantes para identificação das potencialidades e desafios desse indivíduo.

4.2.2.1 Avaliação diagnóstica inicial

As avaliações iniciais fornecem informações importantes sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, quais sejam seus estilos de aprendizagem, possibilidades e necessidades específicas, cumprindo o papel fundamental na identificação dos caminhos metodológicos e na proposição de estratégias pedagógicas que podem ser seguidos. Conforme destacado por Luckesi (2011, p. 115) acerca da avaliação, esta “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Em consonância com o excerto acima, Kraemer (2005) ressalta que a avaliação busca identificar o estágio atual de desenvolvimento do estudante e seus conhecimentos prévios, “[...] havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada” (Kraemer, 2005, p. 4).

Esse processo exige intencionalidade e organização, conforme afirmam Roveda e Schmidt (2025), pois a avaliação inicial assume papel importante na organização do AEE. Os dados obtidos por meio desse instrumento irão compor o estudo de caso e subsidiarão a elaboração Plano do Atendimento Educacional Especializado (Plano do AEE)¹², no qual serão definidas as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor.

Analisando os relatos das participantes, de modo geral, foi possível observar que, após a realização da anamnese com a família, uma das primeiras ações realizadas pelos profissionais do AEE ao receber um estudante com TEA, é a aplicação de avaliações diagnósticas. Essas avaliações não se restringem à verificação de conteúdos acadêmicos, mas abrangem diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, psicomotoras e comunicacionais.

O primeiro contato do estudante com o AEE se dá por meio de um momento diagnóstico, no qual se aplicam atividades que envolvem interpretação textual, escrita, operações matemáticas básicas, raciocínio lógico, elementos de linguagem oral e escrita e avaliação da coordenação motora. Conforme pontuado por participantes da

¹² Importante considerar que o Plano do Atendimento Educacional Especializado (Plano do AEE) é um instrumento diferente do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

pesquisa:

Primeiro eu faço as avaliações diagnósticas. Então essas avaliações compreendem o quê? Avaliações que verificam questão de raciocínio lógico, de linguagem, a questão escrita, atividades que trabalham a questão da oralidade para eu ver como é que é a comunicação. (CT)

[...] eu faço uma um roteiro de sondagem pedagógica onde eu faço uma avaliação das habilidades linguísticas, das habilidades logico-matemática, faço depois uma avaliação das habilidades cognitivas no sentido de planejamento, memorização, atenção, flexibilidade cognitiva, velocidade na realização das tarefas, dos aspectos relacionados à recepção da informação e também habilidade nas áreas sociais, sócio emocionais, como é que o estado de ânimo dele, a que geralmente ele está presente, como ele participa, como ele se envolve nessas atividades de sondagem que eu estou fazendo, se ele demonstra né uma abertura ao erro ou não, e esses são alguns dos aspectos emocionais. Faço também algumas investigações em relação às suas habilidades de competências de estudo, além também da coordenação motora. (EA)

O relato revela uma avaliação que busca considerar a complexidade e heterogeneidade característica do autismo ao incluir nesse instrumento aspectos relacionados à flexibilidade cognitiva, aspectos socioemocionais e comportamentais, dentre outros. Posto que, diante da grande diversidade de características e manifestações do TEA, o processo avaliativo desses educandos demanda uma avaliação cuidadosa pois, “[...] ao considerar as grandes diferenças entre um aluno com autismo e outro, o processo avaliativo se torna ainda mais complexo, exigindo um olhar apurado do professor” (Roveda; Schmidt, 2025, p. 4).

Além disso, os autores constataram em sua pesquisa que há uma carência, tanto de suporte prático ao docente de AEE, quanto no referencial teórico relacionado ao processo de avaliação do estudante com autismo. Essa falta de referência impacta no modo de implementar um atendimento personalizado ao estudante TEA (Roveda; Schmidt, 2025).

No tocante à oferta de um ensino personalizado, o Regimento do AEE do IF Baiano (2019) prevê a elaboração do Plano de AEE, a partir da identificação das necessidades específicas dos estudantes como uma das atribuições do docente do AEE: “[...] IV- elaborar e executar o Plano do Atendimento Educacional Especializado de acordo com as necessidades específicas de cada estudante [...]” (IF Baiano, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, ao indicar que as práticas pedagógicas devem ser

pensadas, a partir das necessidades específicas de cada estudante, o documento reafirma o compromisso institucional com uma educação que reconhece e acolhe a diversidade humana.

Com efeito, uma avaliação que busca compreender o educando em sua totalidade, não se enquadra em testes padronizados, pois estes, em geral, desconsideram as suas singularidades. Um levantamento diagnóstico no AEE exige um olhar criterioso do docente para as múltiplas dimensões do desenvolvimento, considerando a diversidade de perfis presentes dentro do espectro autista.

4.2.2.2 Anamnese com a família e com o estudante

Outra ação importante pontuada pelos docentes participantes diz respeito à realização de entrevistas com os responsáveis e com os próprios estudantes. Essa escuta busca conhecer não apenas o histórico escolar, mas também, os modos de interação, as adaptações já vivenciadas e as percepções que o próprio estudante tem sobre seu processo de aprendizagem. Como afirmou uma das docentes:

Também faço uma entrevista, onde eu escuto o estudante. Escuto a família primeiro, mas depois eu quero ouvir do estudante. Então quais as principais dificuldades dele, quais as habilidades, o que ele já passou e experiências anteriores na escola, se ele tinha adaptação ou não, quais adaptações ele acha necessário. (PZ)

Essa prática está em consonância com o princípio da educação inclusiva, que valoriza o protagonismo do sujeito como agente ativo no processo educativo e a participação da família, conforme destaca a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c), ao orientar que os sistemas de ensino busquem a participação da família e promova a participação do educando durante todo o processo educativo. Tal prática está alinhada com relato de experiência no AEE apresentado por Mahl, Oliveira e Zutião (2020, p. 7) ao pontuarem que “[...] nos diálogos com os pais e/ou responsáveis seguimos a mesma linha do que é apresentado aos estudantes sobre o AEE, mas aproveitamos para realizar uma anamnese mais apurada da história pessoal, acadêmica e clínica do(a) estudante [...]”.

Referente ao envolvimento da família, Borba *et al.* (2024, p. 1002) ressalta que “[...] a inclusão escolar não é um processo que deve ser responsabilidade exclusiva das instituições de ensino. É relevante que a família compreenda a importância de

sua participação e se envolva de maneira contínua e proativa”.

4.2.2.3 Observação direta no atendimento e na rotina escolar

Além das avaliações formais, os profissionais do AEE, também, fazem uso da observação direta durante os atendimentos e nas interações cotidianas com os estudantes. Esse acompanhamento constante permite não apenas a identificação de habilidades emergentes, mas também, a análise de estratégias que favorecem o aprendizado:

A gente vai observando a evolução... já no terceiro atendimento percebi mudanças.
(CT)

No próprio atendimento a gente propõe atividades e observa as devolutivas. (AR)

Essas observações, também, são feitas juntamente com o professor da sala de aula comum na dinâmica da rotina escolar:

A gente também vai buscando... ver junto também aos professores quais as habilidades que esse aluno mostra na sala de aula, o que é que ele tem aí desenvolvido, quais as dificuldades que ele apresenta. Então a gente busca tentar né, vamos dizer assim, estudar esse aluno em todos os âmbitos as fontes de informação que a gente tem, família, as professoras do ensino comum, o próprio estudante para que a gente consiga ver estratégias e no próprio atendimento mesmo. Então se propõe uma estratégia para ele e eu vou observar como é devolutiva dele para mim. (AR)

A colaboração com docentes do ensino comum aparece como elemento recorrente nos relatos, demonstrando uma compreensão ampliada do processo educativo e reforçando o princípio do trabalho colaborativo. Uma das profissionais aponta:

Combino também horários com professores para discutir estratégias. (CT)

Eu também faço uma intervenção junto com o professor da disciplina para saber nível de competência, como é que está, peço uma avaliação de materiais escolares sempre que possível para avaliar como esse aluno se organiza. (EA)

Essa articulação entre profissionais da educação comum e especial é importante para a construção colaborativa do conhecimento sobre o aluno e reforça a noção de corresponsabilidade entre os docentes, um dos fundamentos do ensino colaborativo, essencial à efetivação da inclusão.

4.2.2.4 Atuação colaborativa com os docentes da sala de aula comum

Ao longo dessa pesquisa pode-se verificar que a atuação junto aos professores da sala comum tem se revelado como ação essencial para a construção de práticas inclusivas no contexto do IF Baiano, como foi observado nessa categoria de análise, a partir das falas das professoras entrevistadas. Nota-se que o processo de identificação das potencialidades e dos desafios dos educandos com TEA ocorre de maneira compartilhada entre os docentes envolvidos.

O diálogo e a troca de informações com o professor da sala de aula comum são fundamentais para que o docente do AEE possa identificar com precisão as habilidades e necessidades do estudante com TEA. Uma vez que é na prática escolar que as dificuldades mais se evidenciam, e cabe ao AEE atuar no sentido de eliminar ou minimizar as barreiras que comprometem sua aprendizagem e participação.

A professora AR destaca que a compreensão sobre o educando se dá de múltiplas formas e uma dela é através das informações sob o olhar dos professores do ensino comum:

A gente também vai buscando... ver junto também aos professores quais as habilidades que esse aluno mostra na sala de aula, o que é que ele tem aí desenvolvido, quais as dificuldades que ele apresenta. Então a gente busca tentar né, vamos dizer assim, estudar esse aluno em todos os âmbitos as fontes de informação que a gente tem, família, as professoras do ensino comum, o próprio estudante para que a gente consiga ver estratégias e no próprio atendimento mesmo. Então se propõe uma estratégia para ele e eu vou observar como é devolutiva dele para mim. [...] converso com os professores para saber o que o aluno desenvolve em sala. (AR)

De modo semelhante, a fala da docente CT revela a importância do planejamento em conjunto, ao relatar que acorda momentos de diálogos com os docentes das disciplinas:

Combino também horários com professores para discutir estratégias. (CT)

Essa prática reforça a ideia de que o trabalho colaborativo se sustenta nos espaços de trocas constante e na correspondência entre os profissionais. Como afirmam Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), o trabalho em parceria possibilita a integração de conhecimentos diferenciados, promove a corresponsabilidade entre os profissionais e auxilia o professor de AEE a compreender o contexto em que o processo de escolarização do seu estudante ocorre.

A fala da professora EA complementa essa compreensão, ao destacar acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante, solicitando materiais e observando sua forma de organização e resposta às atividades:

Eu também faço uma intervenção junto com o professor da disciplina para saber nível de competência, como é que está, peço uma avaliação de materiais escolares sempre que possível para avaliar como esse aluno se organiza. (EA)

Esta postura se aproxima da concepção de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), ao compreender que o Atendimento Educacional Especializado deve se articular com o ensino regular. Nessa perspectiva, conforme destacado pelas autoras, evidencia-se a importância da cooperação pedagógica entre os profissionais, em que o conhecimento do professor especialista atua de forma complementar, contribuindo para o fortalecimento das práticas desenvolvidas em sala comum e para a participação do estudante no cotidiano escolar.

Essas falas revelam que a atuação colaborativa entre os docentes é necessária para o acompanhamento do estudante e não se resume a um momento de troca pontual de informações, mas uma prática que deve ser contínua para melhor entender o educando, suas formas de aprender, suas habilidades e desafios. Custódio e Pessoa (2025) reforçam essa ideia ao afirmar que a inclusão depende, também, da criação de redes de apoio e diálogo entre os profissionais da escola, pois são nas ações coletivas que se fortalecem as condições de acesso, permanência e sucesso dos estudantes com TEA.

Assim, o diálogo e o trabalho conjunto com os professores da sala de aula comum podem ser compreendidos como um exercício constante em que o conhecimento sobre o estudante é discutido coletivamente a partir das dinâmicas de ensino que caracterizam, tanto a sala de aula regular, quanto o espaço do AEE, permitindo que diferentes olhares se complementem na compreensão das singularidades de cada educando. Conforme evidenciado nas falas das docentes

participantes, compreender o estudante para identificar suas potencialidades e necessidades é um processo que se desenvolve de maneira constante e dialógica, sustentado pelo compartilhamento de observações que revelam aspectos de sua subjetividade. A partir desse entendimento, o professor do AEE pode delinear estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades do aluno e contribuam para minimizar ou eliminar as barreiras que dificultam sua aprendizagem e participação no contexto escolar.

4.2.2.5 Consulta à documentação e histórico escolar

Por fim, destaca-se a busca por relatórios anteriores, históricos escolares e, quando possível, visitas às instituições de origem dos estudantes:

Recebemos todos os relatórios que o aluno possa ter. Buscamos a escola de origem.
(TL)

A gente chega a ir na escola que esse estudante estudava anteriormente para buscar informações [...]. (AR)

De acordo com Gonçalves (2008, p. 74):

A escola produz, em seu cotidiano, diversos tipos de documentos e registros, exigidos pela administração e pelo cotidiano burocráticos, que perpassam inclusive seu âmbito pedagógico. Há toda uma legislação que orienta essa produção, como exigência para a legalidade das ações da instituição, envolvendo seu funcionamento e a organização e controle de suas atividades (Gonçalves, 2008, p. 74).

Essa exigência de registros pedagógicos encontra respaldo, também, no Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Baiano (2019), que prevê a obrigatoriedade da elaboração de relatórios, portfólios e outros tipos de registros sistemáticos como parte complementar das atribuições do professor de AEE.

Essas informações contribuem para o mapeamento do percurso formativo do estudante, servindo de fonte importante para conhecer as suas dificuldades, conquistas e habilidades, orientando ao docente do AEE no planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas mais assertivas e contextualizadas. Nesse sentido, Gonçalves (2008, p. 72) ressalta que, “[...] os arquivos escolares, compreendidos como locais de memória, fundamentais para o estudo dos processos

de escolarização”.

4.2.3 A realização do AEE para discentes com TEA no IF Baiano

O atendimento aos estudantes da Educação Especial, especialmente àqueles com TEA, exige práticas pedagógicas diferenciadas, fundamentadas em estudos e estratégias específicas que possibilitem a identificação de suas necessidades e a construção de percursos viáveis de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de uma ação necessária para viabilizar práticas inclusivas, cujas decisões e encaminhamentos demandam avaliações individualizadas e cuidadosa. Nesse contexto, o AEE se destaca como um dos principais serviços de apoio pedagógico à inclusão desses estudantes. No âmbito da rede federal sua oferta configura uma iniciativa política relevante, que trouxe impactos significativos na formação profissional de pessoas com deficiência.

Considerando o IF Baiano como o recorte da investigação e a análise dos dados referentes a essa categoria temática revelam aspectos sobre a prática do AEE, destinada aos educandos com autismo, destacando a sua forma de organização, estratégias adaptativas, busca constante por articulações colaborativas e desafios estruturais que permeiam essa prática. A seguir, serão discutidas as categorias de análise: organização horária do AEE, avaliação e elaboração do plano de atendimento, compreensão do perfil e das necessidades dos estudantes com TEA, metodologias utilizadas no AEE e articulação com demais segmentos da instituição.

No contexto do IF Baiano, esse atendimento tem buscado superar práticas meramente compensatórias, assumindo uma postura colaborativa e integradora, em articulação com os demais setores pedagógicos, com o objetivo de promover não apenas o acesso, mas a permanência e a participação ativa dos estudantes com TEA na vida acadêmica.

4.2.3.1 Organização horária do AEE

De acordo com alguns depoimentos, o agendamento do AEE depende de uma articulação com a grade curricular dos cursos regulares, sendo necessário um esforço para integrá-lo aos horários dos estudantes, a fim de evitar sobreposição com outras atividades acadêmicas como aulas e reposições. Segundo as profissionais

entrevistadas, há uma tentativa de garantir que o AEE conste na grade oficial da turma, evitando prejuízos decorrentes de remanejamentos e ausências. Essa prática visa assegurar a frequência do estudante e a continuidade do atendimento. Contudo, a alta carga horária dos cursos integrados e a escassez de horários livres tornam essa organização um entrave recorrente, especialmente, quando o número de alunos atendidos é elevado. De acordo com o relato das participantes:

Depois desse estudo que é realizado do caso, aí nós vamos conversar com o coordenador do curso para tentar locar uma carga horária de AEE dentro da grade mesmo de horários da turma. Porque se a gente não garante esse horário dentro da grade de horários da turma, o que que acontece, as reposições de aula acabam inviabilizando o atendimento, troca de horários dos professores. Então, a gente faz questão que o AEE esteja sinalizado dentro da grade de horário da turma daquele aluno. (TL)

O AEE dependendo do curso, ele se torna um pouco mais desafiador. Então os cursos integrados ele é um curso que a gente tem uma dificuldade de fazer o AEE no contraturno. (EA)

No Instituto Federal é muito complexo, porque os alunos aqui estudam o dia todo né, então eles têm uma carga horária muito pesada, eles têm em torno de 17 a 19 disciplinas. Aqui no Campus de Alagoinhas eles têm às vezes uma tarde livre, duas tardes. E aí uma das tardes é a tarde que nós professores somos obrigados a participar de todas as reuniões. Então quarta-feira eu não consigo atender o aluno, aí sobra uma outra quarta, uma outra sexta-feira. Só que na sexta-feira eu tenho que atender 21 alunos, eu não consigo atender 21 em uma única tarde. (EM)

De acordo com o Art. 9º do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do IF Baiano (2019), a oferta do AEE deve estar explicitamente prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos *campi* do Instituto Federal Baiano. O parágrafo único do referido artigo destaca que, “Quando o estudante se encontrar matriculado em curso de período integral, o atendimento poderá ser durante o período em que ele estiver no *campus*, no horário em que não esteja em aula e/ou em atividade da sala comum” (IF Baiano, 2019). Entretanto, conforme o relato das participantes, podemos inferir que há dificuldades em articular o horário de atendimento, em razão da própria dinâmica de funcionamento da instituição, pois além da carga horária extensa e densa, há ainda compromissos que as docentes do AEE devem cumprir para com o *campus*. Além disso, por se tratar de uma instituição de ensino de período integral, não há a possibilidade de se atender o

discente no contraturno.

Outra questão observada diz respeito a uma abordagem individualizada, na qual o planejamento do atendimento é cuidadosamente ajustado às necessidades específicas de cada estudante, com a definição de horários e duração das sessões. Essa prática demonstra uma preocupação com a personalização do atendimento, fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para estudantes com TEA:

A gente marca o horário com o estudante por exemplo, dependendo de cada caso, é uma vez na semana, duas vezes na semana, uma hora, duas horas e aí eu preparo o atendimento. (AR)

Por outro lado, o relato da professora CM, abaixo, destaca as dificuldades decorrentes da alta demanda de atendimentos, que impactam diretamente na frequência e na quantidade de sessões realizadas. A limitação de uma a duas vezes por semana, devido ao volume de estudantes e à sobrecarga de trabalho, evidencia um desafio estrutural que compromete a continuidade e a profundidade do acompanhamento individualizado. Além disso, a menção ao atendimento em duplas funcionais e em coletivo sugere uma tentativa de ampliar o alcance do suporte, embora também indique uma adaptação às condições de trabalho impostas pelo contexto institucional:

[...] é feito o atendimento individual semanal. Devido à grande demanda, porque a gente não atende só TEA, devido à grande demanda, infelizmente a gente consegue uma, no máximo duas vezes por semana. Então quando chega uma questão de duas vezes, às vezes é no sentido de atendimento em duplas funcionais, atendimento em coletivo. (CM)

A prática de marcar horários específicos e adaptar as estratégias de atendimento às possibilidades existentes revela uma postura proativa dos professores. Mas evidencia, também, a urgência de melhorias estruturais que possam ampliar a efetividade do suporte oferecido aos estudantes com autismo.

4.2.3.2 Avaliação e elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado

De acordo com as participantes, a elaboração do Plano do AEE parte de uma avaliação pedagógica inicial, com vistas a identificar as demandas específicas de cada estudante. A construção desse plano é pautada em critérios individualizados, considerando as particularidades do desenvolvimento e das condições de aprendizagem de cada discente. Após essa etapa, define-se o cronograma de atendimentos, priorizando a flexibilidade e a adequação às rotinas dos estudantes.

Após esse processo de avaliação de natureza pedagógica com o estudante, a gente vai fazer o plano de atendimento e marca, obviamente, ali o atendimento com o estudante, porque tem aquele que vai demandar. (AR)

Essa prática está em consonância com o Capítulo IV do Regulamento do AEE, no âmbito do IF Baiano, trata das atribuições do docente de AEE, entre elas está o inciso IV que traz como destaque:

[...] elaborar e executar o Plano do Atendimento Educacional Especializado de acordo com as necessidades específicas de cada estudante PAEE, mantendo um registro das ações e dos resultados alcançados por meio de portfólio ou de outro suporte” (IF Baiano, 2019).

De acordo com Santos (2019):

O planejamento da ação didática na Educação Especial consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas para cada perfil de aluno ingressante no atendimento especializado, onde devem ser alinhadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente Plano de AEE (Santos, 2019, p. 99).

Dessa forma, compreendemos que a elaboração do Plano do AEE configura-se como uma etapa fundamental na organização do trabalho pedagógico realizado pelo docente de AEE, que define um plano de ações estratégicas, contando com avaliação diagnóstica, planejamento e intervenções sistematizadas. Trata-se de um documento obrigatório, específico do AEE, planejado e executado pelo docente de AEE, que detalhará as atividades que serão realizadas durante o atendimento do estudante pela professora do AEE.

É importante destacar que o Plano de AEE e o Plano Educacional Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado (PEI) se referem a instrumentos

distintos. Frequentemente confundido com o Plano de AEE, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) configura-se como um documento mais abrangente, com adaptações de grande porte dentro da alçada político-administrativa, uma vez que, “[...] envolve decisões que fogem do âmbito de competência dos docentes (Brasil, 2020).

Embora apresentem naturezas distintas, esses instrumentos são complementares e compartilham princípios comuns voltados à promoção da inclusão e à valorização das singularidades dos estudantes PAEE, aspectos fundamentais para assegurar-lhes o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem.

Dessa forma, mais do que um documento formal, o Plano de AEE representa um instrumento essencial de planejamento que orienta o atendimento pedagógico personalizado ao estudante com deficiência. Sua elaboração deve partir de uma avaliação cuidadosa, sem perder de vista o respeito e a valorização das singularidades desses sujeitos.

4.2.3.3 Perfil e necessidades dos estudantes com TEA

Os relatos demonstram uma compreensão sensível das múltiplas expressões que compõem o espectro autista. São citados casos de estudantes com baixa autonomia, dificuldades de socialização, não alfabetizados ou com necessidades socioemocionais específicas. Picharillo e Elias (2023) explicam que essa heterogeneidade é uma característica marcante do espectro com autismo, o que requer práticas educacionais mais individualizadas e adaptadas, pois “[...] elas necessitam de estratégias e instrumento que permitam a prática das atividades esperadas” (Picharillo; Elias, 2023, p. 24).

E aí a gente realiza o atendimento geralmente na sala do AEE e o atendimento em si vai depender do caso, do que o aluno necessita naquele momento. Hoje, por exemplo, a gente tem dois alunos que não são alfabetizados. Então a demanda deles é essa mesmo, é a alfabetização, é a maior demanda. Não que eles não tenham outras, mas essa é a maior. Tem um outro que é a socialização dele que é muito difícil, a própria aceitação dele enquanto pessoa com autismo, então a gente tem que trabalhar essa questão, e é por aí. É o caso do aluno que diz como proceder. (TL)

Nós temos uma estudante que ela tem essas questões mais afloradas em termos de buscar no relacionamento amoroso e tudo mais, então eu trabalhei com história social voltada para relacionamentos, como se comportar em um aniversário, as regras sociais ali né; a gente já tem um estudante que já não se sente bem aniversários. Então a gente vai tentando a partir do perfil do aluno, criando essa história social com imagens e tudo, e trabalhando com o estudante. Também tem jogos, aqueles jogos que trabalham a questão de (...) aqueles livros caixa né. Jogos que trabalham tomada de decisões, que trabalham empatia. Consegui elaborar por exemplo, umas situações problemas e aí o aluno pega a situação problema e diz olha “o que é que você faria nesse caso?” Principalmente situações que envolvem relacionamentos, resolução de conflito, tomadas de decisões. Então a gente vai trabalhando com esse estudante o que eles requerem, pelo desenvolvimento que eles têm. (AR)

Podemos observar que para atender às necessidades de seus educandos com TEA, os docentes de AEE desenvolvem intervenções diversificadas e adotam abordagens centradas na singularidade de cada caso, utilizando recursos como histórias sociais, jogos que estimulam a empatia e a tomada de decisões, além de situações-problema adaptadas à realidade dos estudantes.

As práticas mencionadas parecem dialogar com os fundamentos da educação inclusiva, ao priorizarem o respeito às diferenças e à valorização das particularidades no processo de aprendizagem. Picharillo e Elias (2023, p. 6) ressaltam que “[...] o respeito pela pessoa precisa ser o guia de todas as decisões. [...] a não observação das diferenças pode resultar no cerceamento de um direito garantido por lei, o que configura descumprimento da lei”.

4.2.3.4 Metodologias e práticas no AEE

As práticas pedagógicas do AEE envolvem, principalmente, atendimentos individualizados, adaptação de atividades e orientação a docentes. Conforme a fala de uma das participantes:

Nós temos lá, além da orientação aos docentes, adaptações das atividades e o atendimento individual. (CM)

A resposta da docente evidencia três frentes importantes do AEE no IF Baiano no trabalho para a inclusão de estudantes com TEA, indicando uma estrutura mínima de suporte:

- a. O atendimento individualizado é uma prática marcante do AEE, que visa potencializar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência ou TEA, respeitando seu ritmo, estilo de aprendizagem e perfil comportamental;
- b. A orientação aos docentes aponta para uma ação fundamental do AEE, que é o apoio à prática pedagógica dos professores da sala de aula comum, e
- c. A menção às adaptações das atividades revela que há um esforço em buscar metodologias e estratégias para favorecer o acesso ao currículo e promover o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais dos educandos.

Essa fala, portanto, pode ser usada como um indicador de boas práticas, como também, como um ponto de partida para análise crítica sobre a efetividade da política de inclusão do IF Baiano no contexto do TEA.

4.2.3.5 Articulação intersetorial e trabalho colaborativo

A articulação entre os docentes AEE e os demais segmentos da instituição apresentaram-se como um desafio, conforme apontado pela seguinte participante:

É difícil também porque a gente não tem horários em comum com os professores para dar essas devolutivas. Então geralmente eu procuro fazer nas reuniões pedagógicas as devolutivas com os professores, eu que tenho que geralmente correr atrás dos professores para ficar dando essa devolutiva, de “olhe esse seu aluno está precisando disso, precisando daquilo”. Por mais que venha batendo sempre o pé para que os professores me procurem para gente trabalhar na perspectiva da colaboração entre professor da sala e a professora de educação especial. (EM)

É possível observar que a escassez de horários comuns entre os professores dificulta a realização de reuniões para devolutiva sobre resultados alcançados e planejamento conjunto. Ainda assim, os relatos evidenciam que há um esforço em promover uma atuação conjunta com iniciativas de ensino colaborativo, com participação ativa de docentes da sala comum, coordenação pedagógica e, em alguns casos, outros profissionais de apoio, como psicólogos e psiquiatras:

Eu estou com um aluno aqui que ele não sabe de jeito nenhum montar um Seminário de Tecnologia de Alimentos. Não é minha responsabilidade ajudá-lo, mas assim como é que eu não vou ajudá-lo se não tem ninguém para dar suporte. Então eu vou orientando como que ele vai montar esse seminário, converso com a professora, tento montar um atendimento individualizado com a professora para ajudar esse aluno. (EM)

O nosso trabalho aqui é isso, essa parceria colaborativa tanto com professor com a equipe pedagógica, os profissionais são importantes, essa equipe multidisciplinar, as terapias também com psicólogos, com psiquiatra. (CT)

Então esse estudante ele tem o professor da sala de aula sendo orientado o tempo todo sobre quais são as potencialidades, as necessidades dele. (CM)

E o ensino colaborativo que também é uma questão que a gente realiza nesse ensino colaborativo que também por exemplo, esse mesmo estudante que eu citei foi muito interessante o trabalho colaborativo com a professora de sociologia, nós temos um trabalho legal, foi muito bom, junto com a própria coordenação. (CM)

Ele tinha o suporte do NAPNE. O NAPNE estava acompanhando ele, enquanto NAPNE, enquanto equipe do NAPNE, a gente acompanhava esse aluno o tempo todo através de diálogo com professores. Então os professores tinham essa abertura para entrar em contato, falar sobre esse aluno. Mas nesse período não foi necessário, é apenas através dessa forma que eu já citei: em reunião semanal com tutora dele que já estava com ele desde o início do curso, desde o primeiro ano. Então já conhecia bastante ele, sabia como conduzir bem esse processo para ele por exemplo, não ficar fora de um trabalho em grupo por exemplo, está no mesmo grupo que ele. Então foi bem interessante essa forma que o Campus se encontrou de prestar esse atendimento a ele no sentido de trabalhar as habilidades sociais. (CL)

O trabalho conjunto com docentes, equipe pedagógica e profissionais como psicólogo e assistente social são valorizados como essenciais para garantir a inclusão. A atuação do NAPNE, também, aparece como um suporte importante, mantendo diálogo com professores e tutores, contribuindo para o acompanhamento sistemático dos estudantes e a mediação entre diferentes setores da Instituição. Tais práticas parecem estar em consonância com o inciso I do Art. 8º do Regimento do NAPNE que destaca uma das finalidades do núcleo, fomentar ações que viabilizem “[...] I- o processo inclusivo dos(as) estudantes com necessidades específicas, mediante a constituição de redes de apoio” (IF Baiano 2019, p. 5).

A análise aqui apresentada permite observar que a prática do AEE, voltada aos estudantes com TEA no IF Baiano é um processo dinâmico e, ao mesmo tempo, desafiador que demanda sensibilidade, planejamento, personalização dos atendimentos e articulação entre diferentes setores da Instituição.

4.2.4 A inclusão educacional dos estudantes TEA no IF Baiano

A inclusão de estudantes TEA no contexto da educação profissional representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de reafirmar o compromisso das instituições com a equidade e a valorização da diversidade. Nesse cenário, compreender as percepções e experiências dos professores que atuam no AEE torna-se fundamental para identificar caminhos e estratégias que favoreçam a construção de uma educação inclusiva de fato.

Ao serem questionadas sobre os elementos considerados essenciais para a inclusão educacional de estudantes com TEA no Instituto, as professoras de AEE destacaram diferentes aspectos, que se sobressaem à necessidade de infraestrutura adequada, a formação continuada da equipe e a relevância de uma atuação colaborativa entre os diversos atores da Instituição. A seguir, são analisados os principais pontos mencionados.

4.2.4.1 Documentos normativos

As falas das professoras TL e CM revelam compreensões que, embora expressem diferentes frentes, se complementam ao abordar aspectos estruturais e político-pedagógicos da inclusão.

Citar uma coisa só é até complicado. Precisa de normativas que garantam adaptações de grande porte. Esse é um ponto muito importante a considerar. (TL)

A professora TL, ao destacar a necessidade de “*normativas que garantam adaptações de grande porte*”, chama atenção para o fato de que a inclusão de estudantes com autismo no instituto requer sustentação legal e institucional da prática inclusiva, sugerindo que muitas das adaptações necessárias vão além do nível individual ou pontual, exigindo mudanças estruturais que dependem de respaldo legal, como por exemplo, da acessibilidade física e de recursos humanos especializados, dentre outros que são consideradas de grande porte, ou seja, “[...] ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (Brasil, 2020).

A menção à dificuldade de citar "*uma coisa só*", também, revela uma percepção da complexidade envolvida na construção de um ambiente realmente inclusivo – um processo que depende da articulação de diversos fatores. Essa concepção está em consonância com Mantoan (2003), ao considerar que a inclusão escolar constitui um processo complexo que envolve superação de paradigmas e implica mudanças na cultura escolar como um todo. Essas transformações abrangem, desde as práticas pedagógicas, até as questões políticas institucionais e educacionais que sustentam uma escola verdadeiramente inclusiva.

A fala da professora CM, ao indicar "*processos afirmativos*", como ponto de partida, também, traz um olhar para uma perspectiva mais política e crítica da inclusão:

Em primeiro lugar, processo afirmativos. (CM)

Nessa perspectiva, a inclusão precisa começar por reconhecer desigualdades históricas e promover ações intencionais que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, especialmente pessoas com autismo, no espaço educacional. Apesar disso, Mantoan (2003, p. 15) argumenta que "[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos".

Podemos relacionar essa crítica à criação da política de cotas adotada pelos Institutos Federais, que busca justamente enfrentar as desigualdades históricas e garantir o acesso à educação a grupos socialmente marginalizados. No entanto, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) salientam que:

[...] assegurar apenas o ingresso do estudante PAEE, por meio da matrícula comum ou pelo sistema de cotas (Lei nº 12.711, 2012) nos IFs, não é suficiente para promover a inclusão escolar nesses espaços, pois não garante a implementação de ações previstas em lei, nem mesmo a equidade nos processos de ensino e de aprendizagem (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 332).

Ao analisar as políticas de inclusão de estudantes com deficiência em três Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul, Trevisan e Ziliotto (2023) evidenciaram que, embora exista consonância entre as diretrizes institucionais e a legislação nacional, ainda se faz necessária a elaboração de programas que promovam ações concretas voltadas a esse público.

Além disso, os autores ressaltam a importância da formulação de políticas públicas nacionais que considerem as particularidades dos Institutos Federais, em diálogo com os princípios da educação inclusiva. Nessa perspectiva, também, destacam que:

[...] para além do ingresso, observamos que a chegada de um grupo maior de PCDs traz consigo a demanda de formação e contratação de servidores, diálogo, reflexões e novas políticas públicas (ou regulamentos e resoluções no sentido de aprimorar as anteriores) (Trevisan; Ziliotto, 2023, p. 13).

Relacionando com os relatos das professoras participantes desta pesquisa, infere-se que suas falas evidenciam um contexto marcado pelo ideal normativo da inclusão e os desafios vivenciados na prática cotidiana do AEE na Instituição. Dessa forma, a existência do serviço de AEE, por si só, não é suficiente e, na percepção das professoras; a inclusão desses estudantes ainda enfrenta desafios para além do âmbito pedagógico, mas também nas estruturas institucionais e nas políticas públicas de educação.

Diante do exposto, conclui-se que a inclusão não deve ser compreendida como uma concessão ou apenas como um esforço individual ou setorial, mas afirmada como um direito que precisa ser garantido por meio de políticas concretas e articuladas, capazes de enfrentar, tanto as barreiras que impedem o acesso à educação desses estudantes como cidadãos de direitos, quanto os obstáculos cotidianos que dificultam sua participação, permanência e o seu pleno desenvolvimento.

4.2.4.3 Formação e qualificação profissional

A qualificação profissional influencia diretamente o dia a dia do trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que são constantemente exigidas na prática pedagógica. Ao se aprimorar, o professor torna-se mais preparado para lidar com os desafios de sua profissão e contribuir com uma educação mais significativa.

Nessa perspectiva, a categoria de análise “Formação e qualificação profissional” emergiu como um dos pilares essenciais para efetivação da inclusão de estudantes com autismo no contexto dos IF Baiano, conforme fala da professora abaixo ao ser questionada o que considerava essencial no processo inclusivo dos educandos com autismo no Instituto:

Precisa de formação da equipe e de professores para poder operacionalizar essas adaptações, porque não basta ter o documento, é preciso que se saiba fazer, que saiba operar esse documento. (TL)

Essa fala deixa claro que a simples elaboração de documentos orientadores não garante, por si só, a inclusão, uma vez que sua eficácia depende da capacidade dos profissionais em transformá-los em práticas pedagógicas concretas. No entanto, Mantoan (2003, p. 43) alerta que:

A reviravolta — que é bem mais complexa do que se pensa — na preparação de professores para a inclusão ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las, e é por essas e outras razões que estão sendo oferecidos cursos de especialização *latu sensu* sobre educação inclusiva e que se sugere a inserção da disciplina Educação Inclusiva em cursos de formação de professores e profissionais de áreas afins: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outras. Falta apenas ser criada uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia! (Mantoan, 2003, p. 43).

Os dados obtidos nas entrevistas confirmam os desafios já evidenciados no estudo realizado por Batista e Barbosa (2022), ao pontuarem que os professores reconhecem a necessidade de qualificarem-se e solicitam formação na área da educação inclusiva, embora muitos, também, apontem a falta de tempo ou de oportunidades para participar dessas formações. No entanto, a autora da pesquisa revelou controvérsia nos depoimentos, após fala da professora de AEE, que relatou pouca aderência por parte dos professores aos eventos sobre o tema inclusão.

No contexto dos Institutos Federais, ainda é observada a problemática quanto à formação dos docentes, considerando que muitos não são licenciados na área da docência e, em sua formação inicial, tiveram pouco ou nenhum contato com disciplinas que tratassem da Educação Especial, especialmente, no que diz respeito ao TEA. Moura (2014) ressalta, que muitos profissionais, que estão lecionando no contexto da Educação Profissional, não possuem formação que os habilitem para exercer a docência, muitos são arquitetos, engenheiro, bacharéis, graduados em cursos superiores de tecnologia, dentre outras formações.

Diante dessa complexidade, no ano de 2012, a Resolução CNE/CEB n.º 6 (Brasil, 2012b), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, admite a possibilidade de uma segunda licenciatura em área distinta da formação original, a qual o habilite esses professores graduados, não licenciados que estivessem em efetivo exercício na profissão docente

ao exercício docente. Além disso, estabelece um prazo para a formação pedagógica dos mesmos até o ano de 2020, admitindo a esses professores o reconhecimento de saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, equiparados às licenciaturas por meio de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, cujo trabalho final envolva um projeto de intervenção na prática docente; e reconhecimento de saberes profissionais para docentes com mais de 10 anos de experiência na Educação Profissional, por meio da Rede CERTIFIC (Brasil, 2012b).

Com a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2021), a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o prazo para o reconhecimento de saberes profissionais foi reduzido para cinco anos e essa norma foi estabelecida de maneira definitiva, sem prazo para findar. De acordo com o Art. 53 dessa Resolução, a formação docente para a EPT deve ocorrer em cursos de graduação, licenciaturas ou em outras formas previstas pela legislação. O documento reconhece o direito de professores graduados que não são licenciados, que já atuam na docência, de complementarem sua formação pedagógica, por meio de programas de licenciatura, cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico ou processos de certificação de saberes profissionais. Este último pode ser considerado equivalente à licenciatura, desde que o docente possua, no mínimo, cinco anos de experiência comprovada na Educação Profissional.

Observa-se, portanto, a complexidade que envolve a formação desses profissionais, a começar pelo que é essencial, a formação inicial para o exercício da docência na educação profissional; e, em seguida, pode-se destacar a carência de qualificação para lidar diante dos desafios relacionados à escolarização dos educandos com TEA.

Mantoan (2003) argumenta que a formação docente para atuar em uma perspectiva inclusiva não se pode restringir a cursos pontuais, como “[...] uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos” (Mantoan, 2003, p.43). Essa qualificação deve ser concebida como um processo contínuo, articulado à trajetória profissional do professor, desde a formação inicial até a formação em serviço, pois envolve mudanças estruturais na maneira de ensinar e de compreender a diversidade.

De acordo com Silva (2010 *apud* Batista; Barbosa, 2022), os professores que atuam com alunos com deficiência não podem esperar que apenas a graduação venha atender às demandas da inclusão, já que ela não abrange todas as especificidades da Educação Especial. No entanto, é essencial que os cursos de licenciaturas ofereçam espaços para discussão e conhecimento sobre recursos e estratégias de ensino inclusivo. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 24) defende que “[...] todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Dessa forma, entende-se que a qualificação docente voltada à inclusão escolar deve configurar-se como um processo formativo contínuo, que ultrapasse a graduação e não se restrinja aos cursos pontuais ou aos modelos tradicionais de formação inicial. Esse processo precisa ocorrer, sobretudo, no contexto do trabalho, considerando as condições reais do *lócus* educativo. Trata-se de um requisito essencial para que a escola avance de um modelo tradicional e segregador para uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, capaz de responder as diferentes necessidades dos estudantes.

4.2.4.3 Infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos

De acordo com o Decreto n.º 7.611 (Brasil, 2011), o AEE é “[...] compreendido o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” que deve ser garantido pela educação especial com a finalidade de eliminar as barreiras que possam limitar o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Alinhadas com essa compreensão, as condições estruturais e de suporte à inclusão emergiram como elementos fundamentais para a inclusão do educando TEA no IF Baiano, conforme apontado nas falas das professoras entrevistadas, destacando-se a estrutura física (como a sala de recursos) e profissionais especializados, além de equipamentos e materiais pedagógicos:

É preciso também que a gente tenha uma sala de recursos bem equipada, sendo que a gente ainda está numa trajetória, mas ainda não tá o suficiente né, a gente precisa de mais recursos pedagógicos para poder tá trabalhando com esses alunos. (TL)

A fala da docente TL evidencia uma preocupação com a qualidade dos recursos pedagógicos disponíveis para que possa atender às demandas específicas dos estudantes com TEA, ressaltando que, há uma trajetória em curso.

Em consonância com a ideia de que a inclusão é uma realidade recente e que ainda está em consolidação, Desiderio e Frutuoso (2023, p. 62), destacam que “[...] a inclusão ainda é um processo em andamento [...]”; no entanto, essa construção demanda o apoio de medidas concretas, fundamentadas na escuta daqueles que vivenciam o cotidiano escolar, valorizando o que os próprios professores reconhecem como essencial para tornar a inclusão possível.

A participante CM, considerou também os recursos humanos e materiais, reconhecendo que ambos são igualmente essenciais à inclusão escolar. Essa fala demonstra uma percepção integrada de elementos que refletem diretamente na qualidade do processo inclusivo, principalmente para os educandos TEA, cujas necessidades demandam respostas diferenciadas e, muitas vezes, de acordo com Desiderio e Frutuoso (2023), interdisciplinares:

Segundo lugar, infraestrutura e quando eu falo infraestrutura, recursos humanos, recursos materiais. (CM)

A participante EM, também, destaca o suporte institucional, tanto material, quanto profissional, como essenciais. A docente amplia essa discussão ao destacar a importância do fortalecimento da equipe multidisciplinar do NAPNE, particularmente com a presença de profissionais como psicólogos, que poderiam oferecer suporte mais qualificado no acompanhamento dos estudantes. Além disso, a docente aponta para a necessidade de equilíbrio entre recursos materiais e humanos, uma vez que a simples disponibilização de equipamentos não será eficaz se não houver profissionais preparados para utilizá-los:

A gente precisa fortalecer a equipe do NAPNE também, hoje tem alunos por exemplo, que demandava de um olhar do psicólogo por exemplo, e ele não tem na equipe, então são questões que impactam na qualidade dessa inclusão do aluno e, para além disso também, recursos, equipamentos, materiais e tudo mais. Só que também não adianta ter recursos se não tiver esses profissionais, então eu acho que é um equilíbrio das duas coisas. (EM)

Observa-se que esses elementos considerados como essenciais revelam uma

certa relação com os desafios estruturais e institucionais enfrentados no cotidiano de alguns *campi* da Instituição. Essa constatação emerge dos depoimentos, que, ao ilustrar situações vivenciadas no processo inclusivo de estudantes com autismo no instituto, evidenciam uma percepção lúcida e coerente por parte das professoras entrevistadas. Assim, nas palavras de Magalhães (2021, p. 82), “[...] uma educação que prima pela inclusão como princípio institucional deve ter investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação dos trabalhadores da educação e em infraestrutura adequada [...]”.

Diante do exposto, as falas das professoras indicam que a efetivação da inclusão requer um conjunto de condições materiais e humanas para que o processo se concretize. Esses elementos, muitas vezes, estão interligados, de modo que é necessário um equilíbrio entre a oferta de recursos materiais e operacionais disponíveis para que os profissionais envolvidos possam atuar.

4.2.4.4 Currículo Inclusivo e Desenho Universal para a Aprendizagem

A construção de um currículo inclusivo está diretamente alinhada aos marcos legais que orientam a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) – destaca que os sistemas de ensino devem assegurar às pessoas com deficiência “[...] os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades [...]” (Brasil, 1996), o que pressupõe a construção de um currículo acessível. Em consonância com esse dispositivo, o Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015a) – reforça esse compromisso, ao afirmar o direito à educação e garantindo às pessoas com deficiência o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo sua independência e autonomia.

Essa compreensão, também, aparece nas falas das profissionais que atuam diretamente no contexto da Educação Especial. Uma das docentes entrevistadas, ao refletir sobre os caminhos para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA, destacou:

Então, pensar num currículo já com desenho acessível. Então eu acho que precisa dessa compreensão do currículo, não um currículo diferenciado para esse estudante.

Mas um currículo que seja aberto, acessível e diversos para todos os estudantes. (EA)

A fala evidencia uma concepção de currículo que não dependa de adaptações posteriores, mas que seja planejado desde o início de modo a atender, de forma equitativa, a diversidade dos sujeitos escolares, o que sugere a necessidade de uma mudança no modo como o currículo é concebido. Além disso, percebe-se uma crítica à ideia de um currículo adaptado apenas para o estudante com deficiência. Ao invés, disso, ela defende um currículo "*aberto, acessível e diverso para todos os estudantes*", o que dialoga diretamente com os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Segundo Mainardes e Casagrande (2022), esse conceito foi desenvolvido no campo da arquitetura do Desenho Universal nos anos de 1980 e, posteriormente, incorporado à educação, propondo que o ensino fosse planejado com o objetivo de promover o acesso ao currículo dos estudantes com deficiência, em seguida, concluiu-se que essa abordagem beneficiava a todos os estudantes.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) ressaltam que não há uma fórmula pronta para ensinar a todos os estudantes, especialmente, quando se busca respeitar as singularidades de cada um. No entanto, mesmo diante dessa complexidade, alguns princípios podem orientar os educadores na construção de práticas mais eficazes e inclusivas. Nesse contexto, ganha relevância a abordagem do DUA que tem sido amplamente debatida nos últimos.

Assim, as autoras explicam que o DUA se configura como um modelo prático voltado à ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos, pois requer processos de organização curricular acessíveis, oferece suporte aos educadores na definição de objetivos de aprendizagem mais adequados, na escolha e desenvolvimento de materiais pedagógicos diversificados, requer emprego de metodologias variadas e formação continuada dos professores, além de contribuir para a elaboração de formas de avaliação mais justas e aprimoradas (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Mainardes; Casagrande, 2022).

Todavia, quando aplicado exclusivamente aos estudantes PAEE, desvinculado de uma perspectiva ampla de inclusão, o DUA limita seu potencial de promover a equidade no âmbito escolar. Isto porque esta proposta estratégica para o ensino orienta para a construção de uma abordagem curricular acessível que contempla, ao mesmo tempo, o coletivo e o individual.

Mainardes e Casagrande (2022) salientam a complexidade que envolve a implementação do DUA considerando o contexto da educação brasileira, pontuando desafios para sua efetivação tais como: a). inclusão do DUA na formação inicial e continuada de professores, bem como estudo aprofundado por parte da equipe escolar, pois trata-se de uma abordagem complexa que requer um amplo processo de formação; b) efetivação do DUA exige investimento em infraestrutura e melhoria das condições de trabalho docente; e c) necessidade de desenvolver currículos locais mais flexíveis, que possibilitem a aplicação do DUA. Isso se contrapõe à padronização colocada diante das mudanças para se adaptar às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que limitou a autonomia das redes de ensino e dificultou a adaptação do currículo às necessidades de todos os estudantes.

Dessa forma, entende-se que a adoção efetiva de uma abordagem curricular condizente com os princípios da educação inclusão exige reorganização curricular e metodológica, a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, o uso de recursos didáticos diversos e o investimento em formação dos docentes, de modo a romper com modelos padronizados e poucos responsivos à diversidade presente nas escolas. No entanto, ainda enfrenta muitos desafios estruturais e pedagógicos que evidenciam a complexidade dessa abordagem.

4.2.4.5 Colaboração e trabalho em rede

A colaboração em rede surgiu como ponto importante para que a inclusão se efetive na percepção das professoras, evidenciando que a inclusão de alunos com autismo não se resume à presença física no espaço escolar, nem apenas ao suporte pedagógico individualizado. As falas das entrevistadas apontam para a natureza interdisciplinar que envolve o processo inclusivo que, muitas vezes, ultrapassam do âmbito pedagógico e demandam suporte especializado, conforme a fala da participante a seguir:

Parceria com instituições de saúde, parceria com a família, parceria com a comunidade, parceria com a comunidade acadêmica. Falta isso, parceria, trabalho coletivo, ensino colaborativo, parceria. (CM)

Essa fala aponta para quatro eixos fundamentais de colaboração, os quais envolvem a parceria entre instituições de saúde, família, comunidade externa e

comunidade acadêmica. A participante CM parece compreender a inclusão como processo que exige uma rede de apoio intersetorial para atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes TEA.

O depoimento da participante EM destaca a necessidade de fortalecer o NAPNE como espaço multiprofissional, pois a carência de profissionais, como psicólogos por exemplo, pode comprometer a qualidade do acompanhamento e, conseqüentemente, afeta a experiência educacional dos estudantes com autismo que, muitas vezes, requerem um acompanhamento sensível às especificidades do espectro.

A gente precisa fortalecer a equipe do NAPNE também, hoje tem alunos por exemplo, que demandava de um olhar do psicólogo por exemplo, e ele não tem na equipe, então são questões que impactam na qualidade dessa inclusão do aluno [...]. (EM)

A fala da participante pode ser interpretada como um chamado por colaboração efetiva de um trabalho em rede e um convite para que a responsabilidade pela inclusão não recaia unicamente sobre o AEE, mas seja partilhada entre diferentes profissionais, setores e instâncias da instituição conforme, também, foi sublinhado na fala da participante EA:

Não achar apenas que o atendimento, o professor especializado tem a responsabilidade com aquele aluno. Mais a importância do colaborativo, com a equipe pedagógica, com os professores. (EA)

Essa fala, também, demonstra uma crítica à centralização do trabalho inclusivo no professor do AEE, ao mesmo tempo em que, destaca a necessidade de articulação entre os diferentes profissionais da escola. Essa perspectiva tem respaldo em Zerbato, Vilaronga, Santos (2021) ao apontarem que:

[...] a implantação da cultura colaborativa e inclusiva na instituição faz-se necessária para que todos os atores tenham clareza sobre os objetivos da instituição de ensino e qual o papel de cada profissional, pois “na ausência da implementação de políticas públicas atrelada [à] falta de uma discussão aprofundada que envolva comunidade interna e externa, os princípios inclusivos acabam se tornando frágeis e o processo educacional inclusivo vulnerável” (Zerbato, Vilaronga, Santos, 2021, p. 332).

Essa necessidade de atuação conjunta e bem definida entre os profissionais da escola demanda, não apenas organização interna, mas também investimento em

formação continuada. Sob essa perspectiva, Lima e Silva (2025, p.183), também, sugerem a formação continuada, especialmente, ao professor do ensino comum e argumentam que “[...] a formação poderia contribuir para a desconstrução da visão de que a responsabilidade pelo estudante PAEE recai exclusivamente sobre o docente de AEE, promovendo a compreensão de que a inclusão é uma responsabilidade institucional”.

Diante do exposto, percebe-se que as falas analisadas apontam para uma compreensão da inclusão como um processo coletivo, que vai além de práticas pedagógicas isoladas e da atuação docente centrada em ações individuais, desconectadas entre si. A efetivação da inclusão é processo que transcende os muros da escola, conforme relataram as professoras, e demanda a articulação de uma rede de apoio colaborativa, onde os saberes e responsabilidades sejam compartilhados entre profissionais da educação, saúde, gestão e família.

4.2.4.6 Concepção crítica de inclusão

Essa categoria de análise surgiu, a partir da fala da professora AR ao revelar uma compreensão profunda e crítica dos pressupostos que sustentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva:

Primeiramente esse olhar inclusivo, essa abertura para nova prática, para uma nova forma de fazer educação. Eu acho que é o principal, é a gente tentar romper com esses estigmas que a gente criou ao longo do tempo sobre qual é o lugar que a pessoa tem que estar né. Essa visão que a gente tem de educação mais homogeneizadora, de uma turma que tem um nível, que esse aluno tem que se adequar a esse nível, a percepção às vezes de educação somente como uma forma de preparar para o mercado de trabalho né. A educação vai muito além, forma o indivíduo como ser completo, de forma integral. Então acho, o que eu acho que é isso, é um novo olhar mesmo sobre educação e sobre o indivíduo, entendendo a diferença, não como a diferença em relação a essas pessoas, mas entender que a diferença é inerente é todo ser humano. A gente nunca vai ter uma turma heterogênea, mesmo que ela não tenha uma pessoa com autismo. Realmente no olhar é uma nova forma de enxergar a educação, de enxergar o indivíduo, e de me enxergar como profissional. (AR)

A participante inicia destacando a importância de um “*olhar inclusivo*”, o que pode remeter à necessidade de se repensarem práticas pedagógicas e concepções historicamente enraizadas na escola tradicional, rompendo com modelos homogêneos e excludentes que impõem uma ideia do que seria o “lugar adequado”

para determinadas pessoas, especialmente aquelas que fogem de um padrão normativo estabelecido. Nesse sentido, a professora suscita uma reflexão crítica sobre a lógica da adequação do estudante à turma, ao chamar atenção para a concepção equivocada, marcada por estigmas históricos, de que cabe ao sujeito com deficiência, como é o caso do estudante com autismo, se moldar a um padrão previamente estabelecido.

Nas palavras de Glat (2018, p. 10), ressignificar essa concepção que associa o estudante com deficiência a estereótipos de limitação, “[...] é um processo complexo, por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo subjetiva da nossa profissão”.

De acordo com a autora Glat (2018), essa reconfiguração subjetiva do profissional de Educação Especial implica um reposicionamento diante das demandas contemporâneas da inclusão, exigindo dele a ressignificação do papel da Educação Especial, deixando de ser concebida como um sistema paralelo ou separado para de fato integrar à educação comum, levando à transformação de atitudes e posturas profissionais, o que implica repensar funções e relações no fazer pedagógico.

Outro aspecto relevante da fala da docente entrevistada é a crítica à visão instrumental da educação, reduzida à preparação para o mercado de trabalho em detrimento de um processo formativo integral, que considera o estudante em sua totalidade como ser humano. Essa perspectiva se alinha mais aos princípios da educação inclusiva e humanizadora. Nesse sentido, a inclusão de estudantes com autismo não pode se restringir às adaptações curriculares pontuais, mas requer uma transformação mais ampla na forma como se concebe o processo educativo.

A partir desse relato é possível observar que a professora reconhece que esse novo olhar não se restringe ao estudante ou à instituição, mas também, implica um reposicionamento do docente diante do processo educativo. Esse é um processo complexo, por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo, subjetiva da nossa profissão.

Ao afirmar que é, também, sobre “me enxergar como profissional”, ela traz uma dimensão reflexiva e transformadora da docência. Logo, o docente que trabalha em uma perspectiva inclusiva é aquele que deve estar aberto a repensar sua prática, suas concepções e seus saberes, reconhecendo-se como parte ativa na construção de escola mais democrática e equitativa (Glat, 2018).

Em suma, a fala da professora convoca a escola a superar práticas homogeneizadoras, reconhece a singularidade de cada estudante, questiona finalidades limitadoras da educação e se coloca como sujeito de transformação. Sua visão parece apontar para uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana e o respeito ao direito de todos à educação.

5 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Desde o início do planejamento do estudo, vislumbrou-se a materialização de um Produto Técnico-Tecnológico, voltado à prática do AEE, que pudesse contribuir com a inclusão escolar de educandos com TEA no IF Baiano. Para tanto, traçamos como um dos objetivos do estudo desenvolver um Caderno de Inspirações com sugestões para o AEE para estudantes TEA na EPT.

O Produto Técnico-Tecnológico elaborado neste trabalho faz parte do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e foi proposto em formato de um caderno com sugestões com o objetivo de disponibilizar informações sobre o TEA, atenção e assistência do ponto de vista de sua escolarização, promovendo acessibilidade e sugerindo algumas orientações para que a pessoa com autismo possa participar das mais diversas situações no contexto educacional. Além disso, sugerimos alguns jogos para estimular o desenvolvimento das funções executivas e selecionamos algumas atividades adaptadas já experienciadas no contexto do TEA, focando nas habilidades de leitura e escrita e em outros conteúdos do componente curricular como química e matemática.

A escolha do caderno se deu em razão de que ele possa servir como um recurso para inspirar professores do AEE ao compartilharem orientações e práticas possíveis de serem realizadas no AEE, estratégias pedagógicas, informações sobre adaptações curriculares e sugestões de atividades que promovam a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com autismo no contexto da EPT.

A intenção não foi fornecer uma “receita pronta” para o professor, mas um recurso que pudesse inspirar professores, colaborar e enriquecer a prática pedagógica, a partir da socialização das experiências dos participantes, sugestões de estratégias, adaptações, elaboração de materiais e diversas possibilidades de intervenções no AEE e informações relevantes que contribuam para a inclusão de educandos com autismo.

Ademais, a seleção e organização dos conteúdos presentes no caderno se deu com base nas informações prestadas pelas participantes da pesquisa durante a coleta de dados por meio das entrevistas. O referido caderno se encontra apresentado a seguir.

CADERNO DE INSPIRAÇÕES

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO A ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Annilma Queiroz Silva
Patrícia de Oliveira**





DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem do Produto: Dissertação intitulada “O Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos *campi* do Instituto Federal Baiano”

Área de Conhecimento: Ensino.

Linha de Pesquisa: 1 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.


Macroprojeto: 2 – Inclusão e diversidade nos espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Público-alvo: Docentes que atuam no AEE nas instituições de EPT.

Tipo de Produto Técnico -Tecnológico: PTT 9 – Manual/ Protocolo.

Divulgação: <https://educapes.capes.gov.br/>

Ano: 2025



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Catu*
Setor de Biblioteca

A586 Silva, Annilma Queiroz
O atendimento educacional especializado a estudantes com transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica / Annilma Queiroz Silva, Patrícia de Oliveira. – 2025.

81 f.: il. color.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-02-01629-9

Produto educacional (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Inclusão escolar (Projeto de Ensino). 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Transtorno do espectro autista. I. Oliveira, Patrícia de. II. Título.

CDU: 376.6

Ficha catalográfica elaborada por:

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583

APRESENTAÇÃO

Este caderno está associado à pesquisa chamada “O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos *campi* do Instituto Federal Baiano”, submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfETP), disponibilizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - campus Catu.

O "Caderno de Inspirações: O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica", elaborado como um recurso educacional, integra os resultados de uma pesquisa realizada durante um mestrado profissional. Esse material foi desenvolvido para colaborar com a aplicação prática do conhecimento em situações reais, servindo como uma fonte de ideias para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com autismo.

No início do planejamento da pesquisa, foi identificado o desejo de criar um recurso educacional focado na prática do AEE, com o intuito de auxiliar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Assim, um dos objetivos específicos do estudo foi elaborar um Caderno de Inspirações que oferecesse recomendações para o AEE destinado a educandos com TEA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este documento apresenta informações relevantes sobre as características do TEA, atenção e suporte em relação ao seu processo de escolarização, incluindo recomendações que podem servir de inspiração para o trabalho de educadores de AEE no que diz respeito à inclusão de indivíduos com TEA no ambiente escolar.

O objetivo não é apresentar um "manual definitivo" para os educadores, mas sim oferecer um recurso que possa motivar, auxiliar e aprimorar a atuação pedagógica dos professores de AEE, com propostas para atender alunos autistas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

A disposição dos assuntos aqui expostos resultou da troca de vivências com os docentes envolvidos na pesquisa que originou este Caderno.



SUMÁRIO

Introdução.....	5
1.O Atendimento Educacional Especializado.....	7
2. Sobre o Transtorno do Espectro Autista.....	9
3. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica.....	12
4. O atendimento do estudante TEA: por onde começar?.....	17
4.1 Anamneses.....	17
Sugestão de Modelo para Anamnese.....	18
Sugestão de roteiro para entrevista com a família.....	21
4.2 Diagnósticos Pedagógicos.....	22
Sugestão de modelo para registro da avaliação diagnóstica pedagógica.....	23
4.3 Estudo de Caso.....	26
Sugestão de roteiro para Estudo de Caso.....	28
4.4 Plano de Atendimento Individualizado (Plano de AEE)	30
Sugestão de Modelo de Plano de AEE de Poker <i>et. al.</i> (2013)	32
Sugestões de Desiderio e Frutuoso (2023) para a elaboração do Plano de AEE	37
Sugestão de roteiro para Plano de Atendimento Educacional Especializado.....	38
Sugestão de Modelo de PEI para discente com TEA da Educação Profissional e Tecnológica proposto por Desiderio e Frutuoso (2023)	40
4.5 Orientação aos professores.....	40
Sugestões de adaptações curriculares a serem realizadas pelo professor da sala de aula comum.....	43
Sugestões de adaptação de pequeno porte para alunos com TEA...	44

4.6 Diálogo com a gestão e coordenação escolar.....	55
Sugestão de Ficha de Registro do Estudante – articulação com a Coordenação Pedagógica.....	57
4.7 Orientação aos alunos – intervenção na sala de aula.....	59
4.8 Parceria com equipe multiprofissional do Napne.....	61
4.9 Família.....	63
Sugestão de Ficha de Registro de Atendimento à Família.....	66
4.10 Sugestões para o AEE.....	66
Considerações Finais.....	74
Referências.....	75



INTRODUÇÃO

O debate sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) emerge como um novo campo de pesquisa, especialmente considerando os desafios que essa condição apresenta para a inclusão no ensino. A necessidade por métodos pedagógicos que sejam acessíveis e ajustados, somada à diversidade dos perfis cognitivos e comportamentais dos estudantes com TEA, está crescendo e se tornando urgente. Contudo, ainda existem poucas publicações que ofereçam sugestões e ideias pedagógicas para atender esse grupo. Nesse contexto, a criação deste caderno se propõe a ser uma colaboração ou um apoio para ajudar a preencher essa lacuna.

A inclusão de estudantes TEA nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem chamado a atenção de professores e pesquisadores, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que determina a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superiores das instituições federais, facilitando o acesso de estudantes com TEA às formações profissionais.

Conforme afirmam Batista e Barbosa (2022), a escola vai além de ser apenas um local de preparação para a carreira, atuando como um espaço que forma indivíduos éticos, críticos e cientes de sua função social. Seu papel abrange também a promoção de valores relacionados à sustentabilidade e ao bem comum, ajudando os estudantes a se tornarem agentes responsáveis e transformadores na sociedade.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica parte do princípio de constituir-se como um espaço de formação humana integral, pautado em uma prática educativa humanizadora e orientada para a promoção da “[...] inclusão social, laboral e políticas dos sujeitos, numa perspectiva integrada” (NETA; ASSIS; LIMA, 2020, p. 108).

Logo, compreende-se que essa modalidade de ensino assume um compromisso que vai além da formação técnica, ao propor uma formação humana integral que mais se aproxima dos princípios de uma educação inclusiva. Pois trata-se de uma perspectiva que reconhece e valoriza a diversidade, buscando assegurar condições de igualdade de oportunidades e

promovendo processos formativos capazes de contemplar todos os sujeitos em sua singularidade.

Sob esse prisma, a presença de estudantes com TEA nas instituições de EPT demanda práticas pedagógicas que rompam com modelos padronizados e “[...] práticas pedagógicas homogeneizadoras e, portanto, segregadoras do diferente [...]” (PAIXÃO; PAPIM; OLIVEIRA, 2018, P. 225).

Nesse contexto, o AEE representa um serviço fundamental para promover a inclusão desses alunos, conforme afirma a Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013). Esse documento orienta os sistemas educacionais na execução da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que aborda os direitos das pessoas com TEA. Alinhada à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Nota Técnica ressalta que o AEE é um direito dos estudantes com TEA e reconhece sua relevância para a concretização do processo de inclusão nas escolas regulares, sublinhando que esse serviço deve operar de maneira integrada e institucional, respeitando as particularidades de cada educando autista.

Assim, mais do que apenas garantir o acesso ao AEE, é fundamental proporcionar condições efetivas para a aprendizagem, envolvimento e desenvolvimento das competências dos educandos. Isso requer suporte institucional, colaboração entre setores internos e externos, trabalho conjunto entre o professor da turma regular para implementar o coensino e o planejamento colaborativo, além de uma parceria ativa com as famílias. Deste modo, apresentaremos a seguir algumas recomendações para o AEE, oferecendo modelos de fichas estruturadas que podem ser utilizadas na prática, como instrumentos para a anamnese, diagnósticos pedagógicos, a elaboração de um estudo de caso, o Plano de AEE, o modelo de Plano de Ensino Individualizado (PEI) e sugestões para adaptações de menor complexidade. Esses recursos orientam as fases do atendimento, facilitam a organização do planejamento e o acompanhamento das intervenções, contribuindo para a efetivação do trabalho pedagógico no AEE.

1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No contexto da Política Nacional de Educação Especial voltada para a Inclusão Educacional (BRASIL, 2008), diversas diretrizes, normativas, regulamentações e legislação abordam o AEE, detalhando os critérios e métodos de execução para assegurar que alunos com deficiência tenham acesso ao apoio necessário. Alinhado a essas normativas, o IF Baiano formulou um regulamento para a organização e oferta do AEE na instituição, o qual foi sancionado pela Resolução nº 19/2019 (IF BAIANO, 2019).

Dentro do IF Baiano, o AEE atua como um serviço que complementa as iniciativas do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em cada um dos *campi*. Embora haja uma colaboração entre as duas áreas, a forma como o AEE é organizada e implementada difere de um campus para outro de acordo com as diferentes necessidades de suas comunidades.



Fonte: Portal IF Baiano

Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/2022/04/26/if-baiano-comemora-os-20-anos-da-lei-10436-2002-que-reconheceu-a-lingua-brasileira-de-sinais/>

Audiodescrição: Logotipo do NAPNE composto pelas letras “NAPNE” em cores variadas. Acima das letras, há cinco ícones circulares que representam diferentes deficiências: física, visual, auditiva, intelectual e mobilidade reduzida. Abaixo do logotipo, lê-se o texto “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas”.

Esse núcleo tem a responsabilidade de coordenar e executar ações que assegurem o acesso e a permanência dos alunos com necessidades específicas nos cursos disponibilizados pela instituição (IF BAIANO, 2019).

O AEE é um serviço da educação inclusiva cuja finalidade é reconhecer, desenvolver e organizar ferramentas pedagógicas e de acessibilidade para remover obstáculos, assegurando a plena participação de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (AH/S). Esse atendimento deve ocorrer em horários alternados aos das aulas regulares e, preferencialmente, na própria escola. Além disso, busca complementar ou

suplementar o aprendizado do aluno nas atividades realizadas em sala de aula, sem jamais substituir as ações e práticas que acontecem nas turmas comuns em colaboração com os outros estudantes.

O serviço de AEE deve alinhar-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, conectar-se com outras políticas públicas e envolver a colaboração das famílias e de toda a comunidade escolar. Ele deve atender às demandas específicas do público da educação especial, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

A colaboração é um fator crucial para a eficácia do AEE, pois esse serviço, por sua essência de mediação e suporte, não funciona de forma isolada, mas em constante comunicação e intercâmbio com os diversos participantes do processo educacional. O trabalho em conjunto reforça a responsabilidade compartilhada das instituições na busca por uma educação justa. Na ausência dessa conexão, a prestação do AEE pode se tornar uma ação desconexa, comprometendo sua intenção pedagógica e seu poder de transformação no ambiente escolar.

Assim, pode-se perceber que o AEE, como um serviço estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), se apresenta como uma medida crucial para assegurar o direito à educação dos alunos da Educação Especial na EPT.

2. SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra autismo tem sua origem no termo grego “autos”, que se refere à ideia de voltar-se para si mesmo, refletindo uma condição em que o indivíduo se encontra mais concentrado em seu próprio mundo. O entendimento do autismo como o conhecemos atualmente começou a se desenvolver ao longo do século XX, com observações e descrições clínicas iniciais, obtendo uma definição diagnóstica mais clara somente na década de 1940, graças ao trabalho pioneiro de psiquiatras como Leo Kanner, nos Estados Unidos, e Hans Asperger, na Austrália.



Leo Kanner

(Fonte: <https://autismuk.com/leo->

Audiodescrição: Fotografia em preto e branco de um homem branco usando terno escuro. Ele está de frente, com expressão séria, sobre fundo neutro.



Hans Asperger

(fonte: <https://l1nq.com/tJ4Ha>)

Audiodescrição: Fotografia em preto e branco de um homem branco usando óculos e terno escuro. Ele tem expressão séria e cabelo curto.

Segundo Fadda e Cury (2016), ambos realizaram descrições separadas de características observadas em crianças, que mais tarde foram identificadas como autismo. Com o tempo, diversos estudos foram identificando a variedade e a complexidade da condição. Várias interpretações foram surgindo, contribuindo para um entendimento mais profundo das características associadas ao autismo, levando à evolução do conceito para o que hoje

conhecemos como Transtorno do Espectro Autista, conforme estabelecido nas classificações diagnósticas atuais, como o DSM-5 (APA, 2014).

Conforme a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da *American Psychiatric Association* (APA), indivíduos com Transtorno do Espectro Autista possuem as seguintes características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais da comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além do déficit na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 32).

O conhecimento sobre o autismo tem evoluído, e o termo “espectro” passou a ser utilizado para representar a diversidade de manifestações que podem estar presentes nos indivíduos com autismo, como dificuldades na comunicação, na interação social, no desenvolvimento motor, além de comportamentos repetitivos, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, o Transtorno do Espectro Autista corresponde a um conjunto de condições que se manifestam, em geral, nos primeiros anos de vida e se caracterizam por desafios na comunicação e na interação social, além de interesses restritos e comportamentos repetitivos.

As características identificadas como indicativas do TEA têm se manifestado de maneira crescente nos dados clínicos e estatísticos no Brasil. Segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 2,4 milhões de indivíduos foram diagnosticados com TEA no país, o que representa cerca de 1,2% da população total, com uma taxa de prevalência maior entre crianças e adolescentes — alcançando 2,6% na faixa etária de 5 a 9 anos. Além disso, notou-se uma incidência mais elevada de diagnósticos em homens (1,5%) em comparação às mulheres (0,9%) (IBGE, 2025).

O Censo Demográfico de 2022 trouxe, pela primeira vez, informações referentes a indivíduos com TEA, fruto da inserção de questionamentos

específicos nas pesquisas realizadas pelo IBGE. Essas informações revelaram dados novos sobre a educação de pessoas que receberam esse diagnóstico.

Conforme os dados apresentados, a taxa de escolarização entre indivíduos com TEA a partir de 6 anos é de 36,9%, superior à da população em geral, que é de 24,3%. Isso pode sugerir que há uma maior incidência de diagnósticos em idades mais precoces, coincidindo com o período de educação básica obrigatória. Em contrapartida, a situação educacional dos adultos com TEA a partir de 25 anos mostra grandes disparidades: 46,1% deles não completaram o ensino fundamental, sendo este número consideravelmente maior do que os 35,2% da população geral. Além disso, somente 15,7% conseguiram finalizar o ensino superior, em comparação com 18,4% da população total. Esses dados sugerem que existem barreiras para a continuidade e avanço em níveis de educação mais elevados à medida que esses estudantes envelhecem (SANTOS *et al.*, 2025).

De acordo com Santos *et al.* (2025), a inserção de perguntas específicas relacionadas ao TEA no censo aumentou a visibilidade do tema e, simultaneamente, destacou a imediata necessidade de políticas públicas ao revelar desigualdades, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência na educação.

Dessa forma, nota-se que, apesar dos diversos obstáculos, o TEA tem conquistado maior visibilidade nas últimas décadas. Um dos elementos que se demonstrou relevante para esse progresso é o avanço nas pesquisas e o aumento da compreensão do conceito de autismo, resultando na utilização do termo “espectro” para englobar a variedade de sintomas que o autismo pode manifestar, reconhecendo a individualidade de cada pessoa. Como salienta Desiderio e Frutuoso (2023, p. 54), “[...] se você conhece alguém com autismo, saiba que essa pessoa é única, não haverá nenhuma outra pessoa autista igual a ela. Entender isso, levou mais de um século! ”.

A compreensão de que, embora compartilhem de uma condição comum, cada pessoa com TEA possui características, habilidades e desafios distintos, é primordial para possamos promover uma abordagem mais empática, individualizada e eficaz no apoio, na educação e na inclusão social, garantindo que cada indivíduo seja reconhecido e valorizado por sua própria singularidade.

3. A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A discussão sobre a inclusão de estudantes com TEA na EPT ainda é um tema recente, devido aos desafios que essa condição apresenta para a implementação de práticas inclusivas nesta modalidade de educação. Estes desafios indicam a necessidade de pesquisas adicionais que explorem, de maneira mais aprofundada, como a EPT pode atender de forma eficaz a esse público.

Em investigações realizadas por Desiderio e Frutuoso (2023) e Custódio e Pessoa (2025), foi identificado que há uma lacuna significativa de estudos nesse campo. “Em relação ao estado atual do conhecimento sobre o tema ‘inclusão educacional de alunos autistas na EPT’, é relevante mencionar que há uma escassez de pesquisas acadêmicas disponíveis sobre essa questão” [...] (CUSTÓDIO; PESSOA, 2025, p. 209). Diante desse cenário, os autores continuam afirmando que, ao realizarem uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão de estudantes TEA na EPT, encontraram apenas oito trabalhos que realmente abordavam essa temática.

Com efeito, os autores salientam que,

[...] a escassez de estudos sobre a inclusão escolar de estudantes autistas evidencia uma cultura de exclusão que ao longo do tempo tem invisibilizado pessoas com TEA e negligenciado suas necessidades, com poucas exceções pontuais. Contudo, esse vazio acadêmico também reflete as políticas anteriores aplicadas à EPT. Em seus primórdios, a educação profissional no Brasil era desvinculada do sistema de educação geral e apresentava um caráter assistencialista (Silva; Dore, 2016). (CUSTÓDIO; PESSOA, 2025, p.212)

Historicamente, tanto a Educação Profissional quanto a Educação Especial no Brasil começaram com iniciativas isoladas e assistencialistas, caracterizadas por discriminação e exclusão. Nesse cenário, Villaronga *et al.* (2022) enfatizam que essas duas modalidades estão interligadas. As instituições formadoras para o trabalho foram estabelecidas com o objetivo de atender jovens de menor renda, considerados incapazes de se envolver com a educação tradicional devido à sua situação social ou a possíveis deficiências (VILARONGA *et al.*, 2022; COSTAS; ARANTES, 2025).

A ruptura com esse raciocínio começou a se consolidar a partir de “diversas reformas que modificaram seus objetivos, formas de organização e oferta. Como resultado, pode-se observar a alteração gradativa do perfil discente nas instituições federais de ensino técnico e tecnológico” (VILARONGA *et al.*, 2022, p.19).

A trajetória da educação profissional técnica no Brasil revela um extenso percurso marcado por desafios e conquistas significativas. Recentemente, a EPT tem se esforçado para ultrapassar o modelo assistencialista que a caracterizou por tanto tempo, especialmente ao incorporar políticas de educação inclusiva e iniciativas que valorizam a diversidade dos indivíduos. Da mesma forma, a abordagem da Educação Especial no país passou de um modelo segregador para uma visão inclusiva, especialmente com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (BRASIL, 2008), que redefiniu a função da Educação Especial dentro do sistema educacional, conforme apontam Trevisan e Ziliotto (2023).

Entre os avanços mencionados, Magalhães (2021) ressalta algumas ações governamentais significativas para promover a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência no âmbito educacional brasileiro: em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tinha como objetivo transformar os sistemas de ensino em espaços inclusivos. Em 2005, surgiu o Programa Incluir, que visava implementar medidas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e estabelecer núcleos de acessibilidade para oferecer suporte a esses alunos. Em 2007, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, destinado a auxiliar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, contribuindo para a efetivação desse serviço, que foi regulamentado no ano seguinte por meio de um decreto.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou sua trajetória na inserção de alunos da Educação Especial com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), que foi lançado em 2000. Este programa criou os primeiros Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos Institutos Federais, com a finalidade de implementar políticas que garantissem a entrada, a permanência e o sucesso acadêmico desses

estudantes. O núcleo tem como meta principal cultivar uma cultura institucional que promova a convivência, a aceitação da diversidade e, acima de tudo, trabalhar para eliminar barreiras de acessibilidade arquitetônica, educacional, comunicativa e comportamental. Segundo Magalhães (2021), essa ação representou um marco importante nas iniciativas da Rede Federal direcionadas à construção de uma cultura inclusiva na EPT.

A inserção de indivíduos com TEA na sociedade e no mercado de trabalho tornou-se viável, do ponto de vista jurídico, devido ao desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas, junto à implementação de legislação específica para essa população, como a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana. Essa lei estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando direitos essenciais, como o acesso à educação, saúde e oportunidades profissionais, além de reconhecer o TEA como uma deficiência para fins legais.

Assim, ao expandir e fortalecer os direitos já estabelecidos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, fortalece essas garantias ao compreender o TEA como uma deficiência. Isso assegura que indivíduos diagnosticados possam usufruir das políticas de inclusão em várias esferas, incluindo educação, saúde, assistência social, mercado de trabalho, entre outras.

Na área educacional, especialmente na EPT, a formação de indivíduos com TEA ainda é vista como uma “experiência desafiadora” (CUSTODIO; PESSOA, 2024, p. 216), mas também apresenta uma chance para desenvolver práticas mais justas e inclusivas. A natureza da EPT, que está relacionada com um modelo de educação focado no desenvolvimento humano completo e na cidadania, pode se conectar com essa vivência, promovendo inclusão e atendendo às necessidades particulares desses estudantes.

É uma visão de educação que vai além da simples preparação para o mercado de trabalho, visando o aprimoramento do indivíduo em todas as suas facetas, considerando-o de forma integral. Essa abordagem permite que se identifiquem e valorizem as capacidades e os potenciais distintos que cada aluno com TEA pode demonstrar. Assim,

Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais, a educação profissional para pessoas com TEA contribui para que elas se tornem agentes ativos na sociedade, capazes de transformar a própria vida e participar plenamente da comunidade em que estão inseridas. (CUSTÓDIO; PESSOA, 2025, p.220).

Nesse contexto, a EPT desempenha uma função significativa na promoção da inclusão e no fortalecimento da cidadania para indivíduos com TEA, desafiando assim as ideias capacitistas que têm raízes históricas no sistema educacional. Ao proporcionar formação que considera as características e habilidades únicas dessas pessoas, a EPT ajuda a criar ambientes mais acessíveis e inclusivos, que celebram a diversidade.

Pesquisas mostram que a integração de alunos autistas nas escolas tem efeitos benéficos amplos para toda a comunidade escolar, beneficiando não apenas os alunos com desenvolvimento neurodivergente, mas também promovendo o aprimoramento das competências sociais e emocionais e melhorando o rendimento acadêmico em geral.

Os benefícios que a educação inclusiva traz para os alunos com e sem deficiência dizem respeito ao desenvolvimento de valores e atitudes de reconhecimento, respeito e valorização da diferença e à promoção de atitudes de solidariedade, contribuindo para a construção de contextos sociais saudáveis e acolhedores. Estas consequências positivas advindas da convivência entre esses alunos são uma vertente destes benefícios. Outra vertente diz respeito ao aspecto cognitivo. Um processo educacional inclusivo, organizado de forma consciente e planejado com procedimentos pedagógicos variados, com formas diversificadas de organização da sala de aula e a introdução de alguns recursos especializados, certamente beneficiará a totalidade da classe. (BRASIL, 2012a, p. 23).

No entanto, Santana (2025, p. 18) destaca que,

Muitos professores sentem-se despreparados para lidar com alunos com necessidades educacionais específicas e essa dificuldade tende a se acentuar quando se trata de alunos autistas, visto a escassez de estudos sobre o tema em algumas modalidades de ensino e etapas da educação. [...]. Esta lacuna de estudos gera questionamentos sobre as condições de acesso e permanência escolar destes alunos nas etapas finais da educação e em outras modalidades de ensino, o que precariza o atendimento do estudante autista nas instituições escolares e expõe os professores que atuam junto a este público a uma situação de insegurança constante, uma vez que há poucas informações que respaldem suas práticas pedagógicas.

Portanto, ao refletirmos sobre a implementação de práticas educacionais inclusivas para pessoas com TEA, é fundamental entender esse transtorno em suas diversas formas de manifestação e características. Isso nos ajuda a perceber que cada indivíduo possui uma subjetividade única, tornando-se assim um ser singular. A adoção de uma visão abrangente, que reconhece a particularidade de cada pessoa no espectro, facilita a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades específicas dos alunos, garantindo o direito à aprendizagem de todos e celebrando a diversidade humana.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a inclusão de alunos com TEA na EPT é um processo ainda em desenvolvimento, marcada por progressos normativos e diversos desafios (estruturais, pedagógicos e culturais). A trajetória histórica dessas modalidades de ensino demonstra um movimento gradual de quebra com um paradigma assistencialista e excludente, que priorizava a ocupação em detrimento da emancipação, e está se direcionando para práticas educativas mais democráticas e libertadoras. Nesse contexto, a EPT, ao valorizar as particularidades de cada aluno e reconhecer suas potencialidades, se estabelece como um espaço que transcende a formação técnica, assumindo a responsabilidade pela formação integral do ser humano. Essa perspectiva amplia as oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e da participação social de indivíduos com TEA, contribuindo de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

4. O ATENDIMENTO DO ESTUDANTE TEA: POR ONDE COMEÇAR?

Nesta seção apresentamos algumas sugestões para organizar o atendimento do estudante TEA no AEE.

4.1 ANAMNESES

A origem da palavra anamnese deriva do grego “*anamnesis*”, onde “*ana*” significa “trazer de novo” e “*mnesis*” significa “memória”. Portanto, partindo da sua etimologia, o termo anamnese está associado ao ato de trazer de volta à memória, rememorando fatos.

No AEE, a anamnese ou entrevista inicial, como alguns preferem chamar, é realizada pelo docente do atendimento em uma conversa inicial com os responsáveis pelo educando com a pretensão de colher informações complementares e subjetivas sobre aquele estudante. É um momento que vai além de uma simples coleta de informações, mas um momento de acolhimento, escuta ativa humanizada e empática.

A ficha de anamnese é composta inicialmente por identificação do educando podendo seguir com tópicos específicos contendo a queixa principal, diagnóstico, histórico de sintomas atuais, histórico clínico, dados sobre a gestação e histórico do desenvolvimento, desenvolvimento biopsicossocial do educando, resgate do histórico acadêmico, potencialidades e interesses observados no contexto familiar, situação socioeconômica da família, expectativas dos responsáveis em relação ao AEE e ao curso técnico ou formação profissional, e, por fim, outras observações, ou seja, alguma informação importante que a família queira considerar.

Essas informações servirão de base para compor o estudo de caso e assim construir um plano de atendimento mais individualizado, adotando condutas mais eficientes nas intervenções do caso. Importante salientar que informações mais particulares ou íntimas da família devem ser tratadas com confidencialidade, sendo armazenadas de forma separadamente e segura, mantendo o sigilo e o respeito à privacidade.

Considerando o exposto, apresentaremos um modelo de anamnese como sugestão.

Sugestão de Modelo de Anamnese

ANAMNESE		ANO:	
1. FILIAÇÃO			
Nome do Pai: _____ Idade: _____ Religião: _____ Etnia: _____			
Grau de Instrução: _____ Profissão: _____ Local de Trabalho: _____			
_____ Horário de trabalho: _____			
Nome da Mãe: _____ Idade: _____ Religião: _____ Etnia: _____			
Grau de Instrução: _____ Profissão: _____ Local de Trabalho: _____			
Horário de trabalho: _____			
O pai e a mãe moram no mesmo endereço? () Sim () Não			
Quem mora com a criança? _____			
2. COMPOSIÇÃO FAMILIAR (MORA NA MESMA RESIDÊNCIA, EXCEÇÃO DOS PAIS E DA CRIANÇA)			
Nome	Idade	Sexo	Grau de Parentesco
3. ANTECEDENTES			
Idade em que foi constatada a deficiência: _____ Gestação planejada () Sim () Não.			
Tratamento pré-natal () Sim () Não. Ameaça de Aborto () Sim () Não.			
Como a mãe reagiu à notícia da gravidez? (Sensações psicológicas): _____			
Como o pai reagiu à notícia da gravidez? (Sensações psicológicas): _____			
Problemas relevantes e doenças no período da gravidez: _____			
Problemas na família (cite parentesco)			
Deficiência: () _____ Suicídio: () _____ Alcoolismo: () _____			
Dificuldades escolares: () _____ Drogas ilícitas: () _____			
Asma: () _____ Crise nervosa: () _____ Depressão: () _____			
Outros: _____			
4. NASCIMENTO DO (A) FILHO (A)			
Tipo de parto: _____ Pré – maturo? () Sim () Não. Tempo: _____			
Houve algum problema no parto? () Não () Sim. Qual? _____			
Houve algum problema nos primeiros meses? () Não () Sim. Qual: _____			
Observações: _____			

Ordem de nascimento: () 1º filho () Filho do meio () Caçula Outros: _____

5. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Apresenta dificuldades de locomoção, postura, coordenação? () Não () Sim. Tipo: _____

Estatura atual: _____

Cai com facilidade: () Sim () Não. Perde-se com facilidade: () Sim () Não.

Dificuldades motoras: () Sim () Não.

Cadeirante? () Sim () Não. Observação: _____

6. HÁBITOS ALIMENTARES

Peso atual: _____. Compatível com a idade e altura? () Sim () Não.

Quais alimentos prefere? _____ O que não gosta de comer?

Faz as refeições regularmente? () Sim () Não. Come sozinho? () Sim () Não.

Come em quantidade suficiente? () Sim () Não.

Observações: _____

7. LINGUAGEM

É estimulado a falar? () Sim () Não. Tem acesso a livrinhos de literatura? () Sim () Não.

Dificuldades de linguagem: _____

8. SONO

Insônia () Acorda várias vezes à noite () Pesadelo constante () Sono agitado ()

Hipersonia (excesso de sono) () Sono regular () Apneia () Dificuldades para acordar ()

Outros: _____

Que horas costuma dormir? _____. Que horas costuma acordar? _____. Dorme durante o dia?

Dorme em quarto individual? () Não () Sim. Com quem? _____

Dá trabalho para ir para cama? Por quê? _____

9. SAÚDE

Faz acompanhamento médico? () Não () Sim. Quais (os) especialista (s)? _____

Vacinas em dia? () Sim () Não. Fez alguma cirurgia? () Não () Sim. Qual (is): _____

Doenças da infância:

Sarampo () Convulsão () Varicela () Alergias () Traumatismo ()

Coqueluche () Epilepsia () Desmaios () Caxumba (papeira) ()

Infecção de ouvido () Bronquite () Asma () Diabetes ()

Obesidade () Incontinência urinária () Pneumonia ().

Outros: _____

Dificuldades na visão:

Inclina cabeça para olhar () Aproxima objetos () Afasta os olhos () Franze a testa ()

Lacrimejamento excessivo () Vermelhidão constante () Coceira excessiva ()

Movimento excessivo dos olhos () Visão turva () Dores de cabeça ().

Usa óculos: _____. Outros: _____

Movimento excessivo dos olhos Visão turva Dores de cabeça

Dificuldades de audição

Reclamações: _____. Exames: _____. Percebe e distingue bem os sons?

10. EMOCIONAL

Apresenta iniciativa? () Afetivo? () Auto-disciplina? ()

Apresenta bloqueios? () Apresenta ciúme? () Aceita regras? ()

Apresenta força de vontade? () Apresenta pânico? ()

Agressivo? () Bondoso? () Bem humorado? () Curioso? ()

Criativo? () Contente? () Compassivo? () Cortês? ()

Amigo? () Determinado? () Deprimido? () Ansioso? ()

Dependente? () Egocêntrico? () Apático? ()

Entusiasmado? () Empático? () Altruísta? ()

Grato? () Hostil? () Isolado? () Apresenta autonomia? ()
Infantil? () Indeciso? () Inseguro? () Interativo? () Manipulador? ()
Movimentos estereotipados? () Mãos frias, suantes? ()
Medo de falar e agir? () Olhar baixo? ()
Postura corporal tensa? () Paciente? () Possessivo? ()
Rebelde? () Ressentido? () Raivoso? () Resiliente? ()
Sem limites? () Suspiros, voz trêmula? () Triste? ()

Outros: _____

12. RELACIONAMENTO FAMILIAR

Conflitos familiares mais comuns: _____

A criança é mais protegida por quem? _____. É inaceita? () Não () Sim. Por quem?

Com quem fica quando os pais saem? _____

Fica tranquila aos cuidados de outras pessoas? () Sim () Não.

Como é o relacionamento com:

Pai: _____

Mãe: _____

Irmãos: _____

Avós: _____

Outros familiares: _____

Qual o familiar que mais conversa, brinca e interage? _____

É aplicada alguma medida disciplinar pelos pais? () Não () Sim. Que tipo?

Os pais cedem a todos os gostos? () Sim () Não.

Como reage quando é contrariado? _____

13. MEIO SOCIAL

Onde a criança vive tem:

Água encanada () Coleta de lixo () Luz elétrica () Rede de esgoto ()

Fossa séptica () Rua asfaltada () Parquinho () Coleta de lixo ()

Praça () Casa própria () Casa alugada ()

Tem contato com computador, televisão, videogame, celular? () Sim () Não.

Qual o meio de locomoção para vir à escola?

Ônibus coletivo () A pé () Transporte escolar alugado ()

Transporte escolar público () Carro dos pais () Carro da família ()

Frequenta igreja, e/ou associação de bairro? ()

Tipos de passeios e lazer mais comuns: _____

14. DADOS ESCOLARES

Há quanto tempo frequenta esta escola?

Antes de estudar nesta escola, estudava em outra escola? () Não () Sim. Qual?

Já frequentou:

Classe especial: () Não () Sim. Onde?

Escola especial: () Não () Sim. Qual?

Sala de AEE: () Não () Sim. Qual?

Outras instituições: () Não () Sim. Quais?

Opinião sobre professora da classe regular:

Expectativas quanto à escola:

Queixas da escola: () Não () Sim. Quais?

Já foi reprovado?: () Não () Sim. Qual(is) série(s):

Observações: _____

Fonte: MPPB (2018, p. 15).

Podem ser incluídas informações adicionais neste formato, visando ampliar o acesso a dados sobre o aluno. Isso possibilitará a elaboração de estratégias e propostas de acolhimento e suporte que se alinhem mais efetivamente às suas necessidades educacionais. O quadro a seguir oferece um guia de conversa com a família para coletar essas informações.

Sugestão de roteiro para entrevista com a família

Diálogo com a família

Histórico Escolar e de Desenvolvimento

- A escola já sinalizou à família alguma preocupação em relação ao desenvolvimento ou comportamento do estudante?

Perfil e interesses

- Quais as características do perfil do estudante consideram relevante compartilhar?
- O que ele gosta?
- O que ele não gosta?

Comunicação

- O estudante se comunica verbalmente? Se sim, de forma clara e funcional?
- Usa recursos alternativos de comunicação (PECs)?
- Compreende linguagem figurada, ironia ou piadas?

Aspectos sensoriais

- Tem restrição alimentar?
- Sensibilidade a barulho?

Comportamento e Regulação emocional

- Como reage a mudanças na rotina?
- Há situações específicas que costumam gerar crises ou desregulação emocional no estudante?"
- Em momentos de crises, quais estratégias a família utiliza para auxiliar o estudante na autorregulação?"

Acompanhamento Familiar e Rede de Apoio

- De que forma a família participa nas atividades diárias e de estudo?
- Existem profissionais de saúde envolvidos atualmente?

Expectativas

- Quais são as expectativas em relação ao curso e à experiência na EPT?
- Quais as expectativas da família em relação ao atendimento educacional?

Fonte: Autoria própria

Segundo Weiss (2007, p. 70),

Deve-se investigar em que medida a família possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança– facilitando a construção de esquemas e deixando desenvolver o equilíbrio entre assimilação e acomodação– e qual carga afetiva coloca nesses processos.

Nesse sentido, a anamnese não se resume a uma entrevista estruturada voltada à família do estudante, mas constitui um instrumento que possibilita uma compreensão ampla por meio de uma análise profunda e individualizada de cada caso. Ela permite observar como se configuram as relações parentais e de que forma essas influências repercutem no desenvolvimento do educando. Identificar as oportunidades e necessidades do estudante em seus diferentes contextos é essencial quando se pretende oferecer intervenções pedagógicas personalizadas.

4.2 DIAGNÓSTICOS PEDAGÓGICOS

A avaliação diagnóstica permite ao professor conhecer o desenvolvimento do aluno, se este está alfabetizado, seu nível de escrita, seu estilo de aprendizagem, se há sinais de dificuldade no processamento da informação, comprometimento motor, suas habilidades, interesses, entre outros. Essas sondagens são realizadas por meio de instrumentos diversos que podem envolver algum jogo, atividades escritas, brincadeiras, dinâmicas, observações, entre outros.

Em se tratando do TEA, além dos aspectos cognitivos, é importante que esses diagnósticos também considerem outros aspectos essenciais para compreender suas singularidades: habilidades sociais, aspectos sensórios e emocionais. Isso porque o Transtorno do Espectro Autista se apresenta de forma muito particular em cada indivíduo, que varia, por exemplo, quanto à interação social, sensibilidade a estímulos, habilidades cognitivas e regulação emocional.

O levantamento diagnóstico permitirá ao professor identificar os níveis de desenvolvimento conceituados por Vygotsky (2010), Desenvolvimento Real do educando (o que o indivíduo já faz com autonomia) e o Desenvolvimento Potencial (o que ele pode alcançar através do auxílio do outro). A distância entre

esses dois níveis foi conceituada como Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a intervenção pedagógica deve atuar de forma intencional e planejada para que ocorra aprendizagem, pois envolve aquelas habilidades que se desenvolverão, encontrando-se ainda em um estágio inicial que dependerá do auxílio do outro para serem transformadas. De posse desses dados, poderá planejar as intervenções e adaptações necessárias para favorecer a aprendizagem e participação do estudante.

Destarte, as aplicações dos diagnósticos pedagógicos no AEE são essenciais para que o docente possa conhecer o educando; identificar seus conhecimentos prévios, suas potencialidades, interesses e dificuldades. Além disso, os resultados desses diagnósticos servirão como ponto de partida para acompanhar o desenvolvimento do estudante no decorrer dos atendimentos e, assim, por meio de uma análise cuidadosa e contínua, avaliar o planejamento de atendimento individualizado fazendo as alterações necessárias.



Fonte: Autoria não identificada

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-inovacao-na-administracao-publica-ocorrera-de-fora-para-dentro/647073137>.

Audiodescrição: Ilustração de uma lâmpada sobre fundo branco, formada por peças de quebra-cabeça multicoloridas encaixadas entre si, enquanto a base é preta e simplificada.

Sugestão de modelo para registro da avaliação diagnóstica pedagógica

Instrumento de Avaliação Pedagógica – AEE para estudante TEA

Identificação

Nome do Educando:

Idade:

Curso:

Etapa/Formação:

Data da Avaliação:

Nome do Professor do AEE:

Outros profissionais envolvidos (se houver):

1- Perfil de Aprendizagem

Estilo de aprendizagem predominante (visual, auditivo, cinestésico):

Nível de concentração e atenção:

Capacidade de seguir instruções simples e complexas:

Preferência por atividades individuais ou em grupo:

Facilidade/dificuldade para generalizar aprendizados:

2- Habilidades Acadêmicas

Leitura e interpretação de textos técnicos:

Escrita (clareza, organização, legibilidade):

Compreensão de conteúdos teóricos:

Aplicação de conceitos na prática (laboratório/oficina):

Uso de ferramentas, máquinas ou softwares (quando aplicável):

3- Funções Executivas

Planejamento e organização de tarefas:

Flexibilidade cognitiva (adaptação a mudanças):

Iniciativa/autonomia:

Memória de trabalho (lembrar e aplicar informações):

Regulação emocional e comportamental:

4- Comunicação e Interação Social

Tipo de comunicação predominante (oral, escrita, alternativa):

Clareza na expressão de ideias:

Compreensão de linguagem verbal e não verbal:

Interação com colegas, professores e técnicos:

Participação em atividades colaborativas:

5- Interesses e Potencialidades

Áreas de maior interesse (ex: tecnologia, artes, mecânica):

Foco em temas específicos ou detalhismo em tarefas:

Criatividade e pensamento original:

Perseverança em tarefas de interesse:

Competências já desenvolvidas em contextos práticos:

6- Necessidades de Apoio e Barreiras Identificadas

Necessidade de recursos de acessibilidade (tecnologia assistiva, comunicação alternativa, etc.):

Barreiras pedagógicas (metodologia, conteúdo, avaliação):

Barreiras atitudinais (preconceito, isolamento, etc.):

Barreiras físicas ou ambientais:

Tipos de apoio necessários no contexto profissionalizante:

7- Considerações do Professor do AEE

Pontos fortes do educando:

Desafios a serem enfrentados:

Estratégias que têm funcionado:

Sugestões para o Plano de Ensino Individualizado (PEI):

8- Encaminhamentos e Parcerias

Participação da família (quando possível):

Necessidade de articulação com professores do curso técnico:

Envolvimento de equipe multiprofissional:

Recomendações para acompanhamento futuro:

9- Outras observações pertinentes:

Professor de AEE

____/____/_____
Data

Fonte: Autoria própria

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor do AEE pode realizar uma análise profunda e individualizada do estudante no que tange a sua aprendizagem, compreendendo como ele interage e se relaciona com a construção do conhecimento. A partir dessa compreensão, torna-se possível elaborar propostas pedagógicas e planejar o AEE de forma direcionada, traçando estratégias de intervenção e definindo metas mais adequadas ao perfil do educando, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas habilidades e a superação das barreiras que possam surgir em seu processo de aprendizagem. Assim, essa avaliação não se encerra em si mesma, mas marca o início de um processo contínuo de compreensão do educando, que orienta o planejamento e as intervenções pedagógicas no AEE.

4.3 ESTUDO DO CASO

A construção do atendimento como um estudo de caso está prevista na LBI. Conforme disposto no Capítulo IV, que versa sobre o direito à educação, o artigo 28, inciso VII, orienta que o planejamento do estudo de caso constitui uma medida a ser garantida pelo Poder Público (BRASIL, 2015).

A realização do estudo de caso não deve ser compreendida apenas como o cumprimento de uma exigência legal, mas como um instrumento essencial para o reconhecimento das necessidades particulares de cada estudante. Para que esse processo seja efetivo, torna-se imprescindível a realização de análises aprofundadas, a promoção de debates entre os profissionais envolvidos e o engajamento coletivo na construção de estratégias promotoras de práticas pedagógicas inclusivas. Em se tratando do TEA, Mantoan (2008, p. 85) salienta que,

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão de objetivos e planejamentos pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado.

Dessa forma, a efetivação do estudo de caso requer tempo e planejamento, de modo a possibilitar uma construção coletiva entre os profissionais envolvidos. Esse processo requer uma escuta atenta e sensível, capaz de reconhecer as singularidades do estudante a partir da sistematização de informações provenientes de diferentes fontes como as entrevistas iniciais, os relatórios clínicos e pedagógicos, diagnósticos pedagógicos e registros das observações realizadas pelos docentes da sala de aula regular, entre outras informações relevantes.


Participam desse momento o professor de AEE, professor da sala de aula comum, a equipe gestora e, se possível, com a colaboração de outros profissionais que assistem ao educando. Esses profissionais analisarão cuidadosamente o caso buscando conhecer aquele estudante para além da sua deficiência, compreender sua relação com o processo de aprendizagem e seu contexto familiar e social. Também observarão se além dos atendimentos no AEE o estudante necessitará de outros encaminhamentos (psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, entre outros profissionais), quais estratégias pedagógicas e adaptações necessitam serem feitas, quais recursos pedagógicos mais adequados, se há barreiras físicas e atitudinais, entre outras considerações.

Esse estudo de caso antecedente à elaboração do plano de atendimento individualizado de atribuição do docente de AEE. Segundo Verde, Poulin e Figueiredo (2010), o estudo de caso envolve algumas etapas:


1º 1º - Proposição do caso: ouvir as razões que motivaram o encaminhamento do estudante; voltar-se para a anamnese, diagnósticos iniciais, observações do professor da sala comum e demais informações



2º - Análise e clarificação do problema: análise dos dados e da relação entre eles, podendo recorrer à pesquisa bibliográfica para aprofundar a compreensão da problemática



3º - Estudo e identificação do problema: identificação do tipo e da natureza do problema; formulação de hipóteses e identificação dos que afetam a aprendizagem do estudante, considerando também os aspectos positivos no aluno ou no seu ambiente



4º - Solução do problema: discussão e apresentação de estratégias pedagógicas, recursos materiais e humanos, estratégias e parcerias possíveis na escola e na comunidade que podem contribuir para enfrentar os problemas identificados.

Os autores ainda apresentam uma quinta etapa, a qual se sucede ao estudo de caso. Essa etapa diz respeito à elaboração do Plano de AEE, a qual trataremos no tópico seguinte.

Verde, Poulin e Figueiredo (2010) sugerem este roteiro para a construção de estudo de caso:

Sugestão de roteiro para Estudo de Caso

ROTEIRO PARA PROPOSIÇÃO DE UM CASO

As questões abaixo têm por objetivo orientar o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE para propor um caso. Trata-se de um roteiro e, portanto, o professor irá utilizá-lo sem a preocupação de responder pontualmente às perguntas e nem mesmo limitar-se a elas.

A proposição do caso não deverá abordar apenas a queixa da professora e o tipo de deficiência do aluno, ou dados clínicos a seu respeito. Ele deverá conhecer e descrever o contexto educacional ao qual está inserido o aluno, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

A coleta de dados para a descrição do caso pode ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise de documentos, pareceres pedagógicos e clínicos, entre outros. Esse material também é importante para a 2ª. Etapa do estudo de caso: análise e clarificação do problema.

O roteiro não deve ser respondido como um questionário.

As questões abaixo têm por objetivo orientar o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE para propor um caso. Trata-se de um roteiro e, portanto, o professor irá utilizá-lo sem a preocupação de responder pontualmente às perguntas e nem mesmo limitar-se a elas.

A proposição do caso não deverá abordar apenas a queixa da professora e o tipo de deficiência do aluno, ou dados clínicos a seu respeito. Ele deverá conhecer e descrever o contexto educacional ao qual está inserido o aluno, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

A coleta de dados para a descrição do caso pode ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise de documentos, pareceres pedagógicos e clínicos, entre outros. Esse material também é importante para a 2ª. Etapa do estudo de caso: análise e clarificação do problema.

O roteiro não deve ser respondido como um questionário.

A- *Informações referentes ao aluno:* idade, série, escolaridade, tipo de deficiência, outros.

B- *Informações coletadas do/sobre o aluno:*

O aluno gosta da escola? Tem amigos?

Tem um colega predileto?

Quais as atividades que ele gosta mais de fazer? Para ele, que tarefas são mais difíceis?

Por quê?

O aluno é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira?

O aluno costuma pedir ajuda aos professores? Por quê? Qual é a opinião do aluno

sobre seus professores?

Por que ele acha importante vir à escola e estudar nela?

Está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento? Desejaria ter outros? Quais?

C - *Informações coletadas da/sobre a escola:*

O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Se não participa, por quê?

Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldades? Por quê?

Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

Quais são as necessidades específicas do aluno, decorrentes da deficiência? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar?

Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos? O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar?

Como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?

Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno?

Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma? Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma? Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno?

Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno, segundo os professores?

Qual é o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno?
A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, outros?
Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno?
Quem avaliou os recursos utilizados por esse aluno? Eles atendem às suas necessidades? Como é o envolvimento afetivo, social da turma com o aluno?
Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar?

D. Informações coletadas da/sobre a família:

Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?
A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?
Tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?
A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno?

Fonte: Verde, Poulin e Figueiredo (2010, p. 44).

Assim, o estudo de caso no AEE é uma etapa que precede a elaboração do plano de intervenções, pois constitui uma etapa essencial para identificação da natureza do problema, formulação de hipóteses e a busca de soluções a partir da análise dos dados, possibilitando a individualização do atendimento e a personalização de estratégias e recursos. Esse processo favorece uma reflexão crítica e colaborativa sobre as necessidades e potencialidades de cada educando, promovendo uma compreensão mais ampla de seu desenvolvimento e de suas formas de aprender.

4.4 PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Plano de AEE)

Após a organização e a finalização de todas as fases do estudo de caso, é responsabilidade do docente do AEE criar o Plano de AEE, que também pode ser chamado de Plano de Atendimento Individualizado (PAI), Plano de Atendimento Personalizado (PAP) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Vários autores referem-se a esse plano de maneiras distintas, e ele também é conhecido por diferentes nomes em diversas regiões do país, o que ocorre por várias razões, como a adoção de uma abordagem específica de um determinado estudioso, em razão da preferência de um grupo de professores ou

equipe técnica, entre outros fatores. Diante desse contexto, utilizaremos a nomenclatura Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) para se referir ao documento. No entanto, chamamos a atenção que também utilizaremos as nomenclaturas utilizadas por alguns pesquisadores quando estes forem citados.

De qualquer forma, esse relatório, elaborado com base nas análises e debates provenientes da pesquisa sobre o histórico do estudante, serve como guia para estabelecer metas, estruturar ações e planejar atividades direcionadas a atender as necessidades particulares identificadas. Conforme estipulado pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009),

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface como trabalho da Sala de Recursos Multifuncional propriamente dito os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

De acordo com Poker *et al.* (2013)¹, o Plano de AEE é uma espécie de guia das ações do professor do atendimento e sua finalidade é atender às singularidades do estudante, propondo estratégias que possibilitem superar ou minimizar as barreiras de aprendizagem que foram identificadas. Nesse sentido, Mantoan e Santos (2010) salientam que,

Os conteúdos dos planos de Atendimento Educacional Especializado não são os mesmos da educação comum e não poderiam ser, pois a política trata de uma educação especial que não substitui o ensino escolar para os seus alunos. Esses conteúdos são selecionados após um estudo de cada aluno, levando-se em conta os problemas referentes às barreiras impostas pelo meio escolar às necessidades específicas dos aprendizes [...] (MANTOAN E SANTOS, 2010, p. 31)

Poker *et al.* (2013) definem o Plano de AEE como uma ferramenta voltada para a avaliação e intervenção pedagógica adaptada a cada situação. Os autores sugerem que o plano seja estruturado em duas seções. A primeira é

¹ Estes autores fazem uso da nomenclatura Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para se referir ao Plano de AEE.

voltada para informações e avaliações que auxiliarão o professor a identificar tanto as dificuldades quanto as habilidades do aluno. Essa seção é dividida em cinco tópicos: identificação do estudante, dados sobre a família, histórico escolar, uma avaliação global que examina o contexto familiar e escolar e, por fim, a avaliação do aluno. A segunda seção aborda as intervenções na prática do AEE, que os autores chamam de Plano Pedagógico Especializado (PPE).

Este plano fundamenta-se nas informações coletadas durante a avaliação e descreve as ações necessárias para atender às necessidades educacionais do aluno, além de organizar o AEE e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que abrange as dimensões social, cognitiva e motora. Assim, podemos perceber a estrutura do Plano de AEE proposta pelos autores:

Sugestão de Modelo de Plano de AEE de Poker *et al.* (2013)

1- Identificação:

NOME COMPLETO:
DATA DE NASCIMENTO:
ENDEREÇO: BAIRRO:
CIDADE:

2- Dados familiares

NOME DO PAI:
NOME DA MÃE:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:
NÚMERO DE IRMÃOS:
MORA COM:

3- Informação escolar

NOME DA ESCOLA:

ENDEREÇO DA ESCOLA:

ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR):

IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA:

HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES:

HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES:

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO):

4- Avaliação geral

ÂMBITO FAMILIAR	<p>Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno</p> <p>1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):</p> <p>2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):</p> <p>3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:</p>
ÂMBITO ESCOLAR	<p>Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno</p> <p>1- Em relação à cultura e filosofia da escola:</p> <p>2- Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.):</p>

3- Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.):

4- Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais etc.):

5- Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.):

5 - Avaliação do aluno

5.1- Condições de saúde geral

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?

1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?

1.2- Se não, qual é a situação do aluno quanto ao diagnóstico?

2- Tem outros problemas de saúde?

2.1- Se sim, quais?

3- Faz uso de medicamentos controlados?

3.1- Se sim, quais?

3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.

4- Existem recomendações da área da saúde?

4.1- Se sim, quais?

5.2- Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s):

2- Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

5- Implicações da necessidade educacional especial do aluno para a acessibilidade curricular:

6- Outras informações relevantes:

5.3- Desenvolvimento do aluno

FUNÇÃO COGNITIVA	<p>PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:</p>
	<p>ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:</p>
	<p>MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:</p>
	<p>LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:</p>
	<p>RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:</p>

FUNÇÃO MOTORA	<p>DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades):</p> <p>Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal, coordenação motora.</p> <p>Observações:</p>
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	<p>ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades):</p> <p>Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade.</p> <p>Observações:</p>
<p>RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO:</p> <p>NOME DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR:</p> <p>NOME DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL:</p> <p>DATA DA AVALIAÇÃO:</p> <p>Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:</p>	

Fonte: Poker *et al.* (2013, p. 25)

Desiderio e Frutuoso (2023), destacam que a obra de Poker *et al.* (2013), reúne no Plano de AEE tanto o instrumento que informa quanto o instrumento que avalia as condições do estudante TEA. Baseado nessa obra, Desiderio e Frutuoso (2023), apresentaram um quadro com os dados necessários para a elaboração do Plano de AEE e PPE. Assim, no quadro a seguir, apresentamos as sugestões destes autores para a construção de um Plano de AEE voltado para a coleta de informações sobre as necessidades dos alunos e para o planejamento das ações necessárias para atender a estas necessidades.

Sugestões de Desiderio e Frutuoso (2023) para a elaboração do Plano de AEE

Parte 1	Parte 2
Informações a respeito do educando.	Ações necessárias para atender à Necessidade Educacional Específica do educando (desde ações que já foram desenvolvidas como as que ainda precisam ser desenvolvidas).
Dados familiares importantes para contextualizar a situação do educando, bem como a situação social e econômica.	Organização do atendimento Educacional Especializado (informações como tipo de atendimento, quantidade de encontros semanais, tempo de atendimento e composição (grupal ou individual); áreas da saúde envolvidas, por exemplo (psicologia).
Informações sobre a trajetória escolar do discente, fundamentais para o professor conhecer as experiências vivenciadas, as oportunidades que o educando já teve, e a maneira como a escola está respondendo à sua necessidade	Trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais, necessidade de Libras, Comunicação Alternativa ou Aumentativa; plano de ação metodológico que contemple as necessidades educacionais e os recursos envolvidos, os materiais e equipamentos utilizados.
Condições do aluno, competências, limitações, dificuldades e habilidades para garantir a acessibilidade curricular. Questões como saúde geral, comorbidades que podem afetar a acessibilidade do currículo.	Período e critérios utilizados para avaliar o desempenho do educando com TEA no AEE.
Avaliação do desenvolvimento do aluno quanto à função cognitiva, motora, pessoal e social.	Relato das conquistas e objetivos alcançados; registro de ações que repercutiram no desempenho escolar favorecendo a aprendizagem.
O documento deve ser datado e assinado pelo professor de AEE	

Fonte: Desiderio e Frutuoso (2023, p. 104) baseado em Poker *et al.* (2013)

Verde, Poulin e Figueiredo (2010)² destacam que o Plano de AEE deve ter objetivos claros, tanto para o acompanhamento do professor de AEE quanto para a interação nas atividades da sala de aula, promovendo ações em colaboração com o professor regular. É fundamental analisar o prazo para a implementação do plano, assegurando que ele esteja alinhado com as

² Estes autores fazem uso da nomenclatura Plano de Desenvolvimento Individual para se referir ao Plano de AEE.

necessidades identificadas e que seja viável no contexto específico. Além disso, é necessário realizar uma avaliação contínua que verifique se os objetivos estão sendo cumpridos, permitindo assim a revisão e atualização desse documento. A seguir, segue o modelo proposto pelos autores citados:

Sugestão de roteiro para Plano de Atendimento Educacional Especializado

ROTEIRO PARA PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A. Plano de AEE: são as ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e a conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola.

1. Objetivos do plano: _____

2. Organização do atendimento:

- Período de atendimento: de (mês) ... a(mês) ...
- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno): _____
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): _____
Composição do atendimento: () individual () coletivo
- Outros: _____

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Consulte os fascículos desta coletânea para selecionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.

4. Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.

5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno (por exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas e outros).

6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos: liste os recursos materiais que precisam ser encaminhados para compra e /ou que já existem na sala de recursos multifuncionais.

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, marceneiro para executá-la, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com a criança e outros.

8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- Professor de sala de aula
- Professor da Educação Física
- Colegas de turma
- Diretor escolar
- Equipe pedagógica
- Outros. Quais: _____

B. Avaliação dos resultados:

1. Indicação de formas de registro

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.

O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.

No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno.

2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE.

C. Reestruturação do Plano: liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

- Pesquisar e implementar outros recursos.
- Estabelecer novas parcerias.
- outros

Fonte: baseado em Rapoli *et al.* (2010).

Cabe aqui ressaltar a diferenciação dos termos Plano de AEE e Plano de Ensino Individualizado (PEI), visto que ambos se apresentam como instrumentos essenciais para o planejamento de ações inclusivas, no entanto com focos distintos. O Plano de AEE é um documento de cunho pedagógico obrigatório ao atendimento às pessoas público da Educação Especial, cujo objetivo é promover seu desenvolvimento.

Já o PEI tem como finalidade organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma individualizada, tratando-se de uma proposta curricular de grande porte que propõe metodologias de ensino voltadas a estudantes que necessitam de adequações curriculares (DESIDERIO; FRUTUOSO, 2023).

Para Desiderio e Frutuoso (2023), o Plano de AEE descrito por Poker *et al.* (2013) apresenta aproximações com o PEI utilizado no curso “Serviço de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Transtorno do Espectro Autista” (SAEEETA)³, como se observa nos modelos que se seguem:

³ SAEEETA - Serviço de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Transtorno do Espectro do Autismo. Tratou-se de um curso de aperfeiçoamento voltado a professores da rede pública, com o objetivo de fortalecer a inclusão de estudantes com TEA. A formação foi promovida pelo IF Baiano no período de agosto de 2022 a maio de 2023.

Sugestão de Modelo de PEI para discente com TEA da Educação Profissional e Tecnológica proposto por Desiderio e Frutuoso (2023).

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA DISCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA			
Campus:			
Discente:		Matrícula:	
Curso:		Ano:	Turno:
Equipe de Elaboração:		Data de Elaboração:	___/___/___
ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS	METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
Acadêmicas			
Vida Diária			
Motora/Atividades Físicas			
Habilidades Sociais			
Recreação e Lazer			
Pré-profissionais e Profissionais			

Fonte: Desiderio; Frutuoso (2023, p.105) baseado em SAEETA (2023)

A ausência de um planejamento específico que contemple as necessidades e fomenta as potencialidades do educando compromete o processo de aprendizagem e reduz as oportunidades de participação dos educandos. Diante disso, a construção de um Plano de AEE configura-se como uma base primordial para a efetivação do atendimento e para a promoção do sucesso educacional do educando.

4.5 ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

Um dos papéis do professor de AEE é fornecer orientação aos professores da sala regular sobre como atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Essa responsabilidade está delineada na Resolução CNE/CBE nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que define as Diretrizes Operacionais para

o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. No Artigo 13, inciso VIII, é afirmado que essa função é atribuída a esse profissional a fim de

[...] 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, 2009, p. 3).

Essa articulação é grande relevância, pois possibilita ao professor de AEE estabelecer diálogo com o docente do ensino comum, orientando-o e oferecendo suporte à sua prática pedagógica, pois “[...] em muitos casos, não há apoio familiar ou terapêutico fora da escola. Desse modo, o apoio do AEE é muito importante para discentes com TEA, pois nesses casos é a única opção de tratamento” (DESIDERIO; FRUTUOSO, 2023, p.20).

Assim, Poker *et al.* (2013) enfatiza a importância de dar suporte ao docente da turma da sala de aula comum para que ele possa empregar métodos e ferramentas distintas que atendam às necessidades educacionais dos alunos.

Ropoli *et al.* (2010, p. 19) aponta eixos relevantes dessa articulação:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

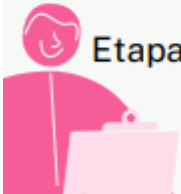
Nesse cenário, o professor de AEE atua como consultor pedagógico na esfera da Educação Especial oferecendo apoio ao docente da turma da sala de aula comum para que possa elaborar um planejamento que atenda de maneira mais eficiente às necessidades de todos os estudantes, incluindo os com deficiências. Para alcançar esse objetivo, a orientação se fundamenta em práticas inclusivas e propõe diversas ações, como pequenas modificações, tais

como ajustes na apresentação das atividades, utilizando uma linguagem mais clara e direta, integrando recursos visuais (como ícones e quadros de rotina), dividindo as instruções em etapas sequenciais, oferecendo tempo extra para a conclusão das tarefas e diversificando as atividades ao abordar o mesmo conteúdo curricular (FERREIRA, 2018).

Alterações de menor magnitude podem ser introduzidas para melhorar o acesso ao currículo, nos objetivos de aprendizagem, nos conteúdos tratados, nas metodologias de ensino, nas avaliações e no tempo dedicado às atividades (BRASIL, 1998). Tais intervenções são vistas como adaptações de pequeno porte, uma vez que estão sob a responsabilidade direta do professor da sala de aula comum e podem ser incorporadas ao currículo para incentivar a participação ativa dos estudantes que possuem deficiência no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020).

Dessa forma, o suporte e a orientação relacionados às práticas educativas inclusivas voltados para os professores da sala de aula comum, são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias e recursos que permitam aos estudantes da Educação Especial acessarem o currículo padrão. No cenário do AEE, essa assistência se materializa por meio da atuação do professor especializado, que busca alinhar as particularidades desses estudantes às exigências do currículo da turma regular. É crucial que esses momentos de diálogo e orientação para os professores sejam realizados de forma contínua e sistemática durante toda a trajetória de aprendizagem dos alunos.

Sugestões de adaptações curriculares a serem realizadas pelo professor da sala de aula comum

Processo de planejamento	Procedimentos	Papel do professor
Etapa 1	Formulação dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none">Realizar ajustes nos conteúdos e objetivos pedagógicos priorizando, introduzindo, reformulando e em alguns casos eliminando determinados conteúdos ou objetivos, cuidando para que não sejam retirados aqueles considerados básicos.
Etapa 2	Implementação das adaptações	<ul style="list-style-type: none">Observar as necessidades de cada aluno, mesmo os alunos com o mesmo tipo de deficiência podem necessitar o uso diferentes tipos de adaptações de metodologia e de atividades para diferentes conteúdos e objetivos.
 Etapa 3	Continuidade e avaliação das adaptações	<ul style="list-style-type: none">Reformulação da avaliação, com auxílio de múltiplos instrumentos que possibilite a realização da atividade e da autonomia do aluno.

Fonte: Ferreira (2021, p. 9).

Oliveira (2025), a fim de orientar os professores do IF Baiano campus Catu acerca das adaptações de pequeno porte que devem ser implementadas na sala de aula comum para atender as necessidades dos estudantes TEA, criou a cartilha “*Adaptações de pequeno porte para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/ superdotação*”. No referido material, a autora apresentou as seguintes sugestões para os docentes:

Sugestões de adaptação de pequeno porte para alunos TEA

Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
Características	Sugestões
<ul style="list-style-type: none">- Tem como principais características a dificuldade de comunicação, socialização e a presença de comportamentos repetitivos;- Pode apresentar os seguintes sintomas: hipersensibilidade a sons, cheiros e ao toque, assunção de rotinas rígidas, dificuldade para lidar com as emoções;- pode apresentar comportamentos de hiperfoco (interesse e concentração intensa em algo que seja de seu interesse).	<ul style="list-style-type: none">- É fundamental conhecer as especificidades do aluno: hiperfoco, gatilhos, hipersensibilidades, entre outros, a fim de se pensar um ambiente acolhedor e promotor do aprendizado;- Alguns alunos podem necessitar de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa;- Alguns alunos podem vir a precisar do acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador;- É preciso proporcionar rotinas claras e objetivas;- Utilizar pistas visuais como quadros com registros de rotinas, com horários e descrição das atividades;- Adaptar as atividades conforme a necessidade de cada aluno e buscar metodologias que atendam às suas necessidades educacionais;- Realizar atividades coletivas a fim de promover o desenvolvimento de habilidades sociais;- Evitar o uso de atividades diferentes daquelas aplicadas ao restante da turma (Braga Junior, 2018).

Fonte: Oliveira (2025, p. 14)

A relação do trabalho docente entre os professores do ensino comum e o docente de AEE é fundamental para garantir as melhores condições de aprendizagem ao estudante. Para que essa articulação ocorra é necessário que seja criado na instituição condições necessárias ao trabalho colaborativo entre esses profissionais.

A seguir, apresentamos modelos de avaliações desenvolvidas por docentes, cuja proposta se mostrou bastante inclusiva.

**INSTITUTO
FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

ALUNO:

DISCIPLINA: FIS I / Prof. Francisco
Augusto

Turma:

Nota:

Data: ____/____/____

Valor:

1. Energia Mecânica com o game Angry Birds 2

Resumo

Utilizando o game Angry Birds 2 temos o objetivo de que os estudantes consigam compreender a relação entre as grandezas envolvidas no conteúdo de energia mecânica. Utiliza-se de uma metodologia gamificada, com suporte da teoria sociointeracionista para a construção do conhecimento. Espera-se que os estudantes consigam levantar suas próprias hipóteses sobre o evento observado, interaja com o game, seja participativo no seu processo de ensino e aprendizagem e consiga auxiliar seus pares a se desenvolver em conjunto.

Conteúdo: Energia Mecânica

Objetivos:

- Compreender a diferença entre as energias potenciais e a cinética.
- Identificar os tipos de energia mecânica nas situações do game.
- Observar e identificar as transformações de energia.
- Incentivar os estudantes a se tornarem protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento da atividade e avaliações

Agora que você já se identificou com seu avatar, vou te apresentar os objetivos e as regras desta atividade.

Objetivos:

O Completar as 15 primeiras fases do Angry Birds 2;

O Responder o roteiro através da análise das fases jogadas;

O Discutir o conteúdo de Energia Mecânica através da aplicação do game e o roteiro investigativo.

O Será necessário que você libere o pássaro amarelo e o preto primeiramente, após isso, você está livre para liberar qual pássaro desejar.

Regras:

- ✓ A primeira etapa do jogo possui 15 fases. A cada fase completa, você irá ganhar uma estrela como pontuação;
- ✓ O estudante que obtiver maior pontuação em cada fase, irá ganhar uma estrela de bônus por fase;
- ✓
- ✓ Você é livre para voltar/tentar quantas vezes achar necessário em cada fase;
- ✓ O trabalho é individual, mas você terá que debater no fórum estratégias para passar de fase com seus colegas de turma e/ou discutir sobre as suas respostas.
 - ✓ A cada pergunta do roteiro deixado em branco, você anulará outra pergunta respondida, ou seja, uma em branco corresponde a duas não feitas. (Obs.: Não é obrigatório responder de forma correta, mas sim com coerência com a observação feita em cada fase do game).

Caso você tenha dúvida, o jogo para ser baixado, é esse:



PRONTOS PARA COMEÇAR? AGORA É A VEZ DE VOCÊS!!

1) Quando você libera o pássaro amarelo, ele possui uma habilidade especial. Qual é essa habilidade? Qual energia é influenciada diretamente por essa habilidade? Essa energia irá aumentar ou diminuir após acionada a habilidade?

2) Considerando que inicialmente os três pássaros (Vermelho, amarelo e preto) estejam na mesma altura no estilingue e em repouso, qual dos três irá ter a maior energia potencial gravitacional? Por que?

3) Durante o lançamento dos pássaros, existe transformação de energia mecânica. Responda o que se pede:

a) Qual a energia inicial aos pássaros estarem em repouso no estilingue? Considere o solo como o ponto zero inicial.

b) Quando o pássaro está esticado totalmente, qual(is) energia(s) está(ão) envolvida(s)?

c) Quando lançado, há transformação de energia? Se sim, qual será transformada em qual?

4) Ao lançar o pássaro amarelo, preto e o vermelho, com a mesma intensidade, ou seja, esticando o estilingue ao máximo, observe e responda o que se pede:

a) Há alguma diferença entre a velocidade de cada pássaro? se sim, qual é o mais rápido entre eles? E o mais lento?

b) Para você, após analisar a situação descrita, qual dos três pássaros irá possuir maior energia cinética? Como você chegou a essa conclusão?

5) Identifique as energias que estão envolvidas em cada parte:



a)



b)

6) Considerando a imagem abaixo, qual dos pássaros ou dos porcos possui a maior energia potencial gravitacional? E qual deles possui maior energia cinética? Como você chegou a essas conclusões?



Pontuação

Ao final desta atividade, anote os pontos que você obteve em cada fase:

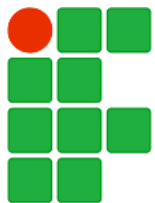
FASE PONTUAÇÃO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Bibliografia

MOITA, Filomena M.g.s. Cordeiro. Design metodológico para avaliar o game angry birds rio e evidências da utilização em sala de aula. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Org.). VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fonte: elaborada pelo professor Francisco Augusto da Silva Neto. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7199809610596925>

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – CAMPUS CATU	
	CURSO: Integrado Técnico em Química	
	DISCIPLINA: Química I	DOCENTE: José Tiago Pereira Barbosa
	DISCENTE:	
	TURMA: 1º ano A	DATA:

Avaliação de Química

Instruções:

Utilizar canetas contendo tinta azul ou preta. A avaliação terá duração de 120 minutos.

Avaliação individual. Valor: 25 pontos.

A marcação no GABARITO é obrigatória.

1) Considere a afirmação: "Uma matéria sempre apresenta a tendência de manter o seu estado, a não ser que uma força externa influencie." Essa sentença se refere à propriedade geral da matéria denominada: **(Valor: 2 pontos)**

- a) Elasticidade
- b) Impenetrabilidade
- c) Inércia
- d) Massa
- e) Volume

2) “Esvazie sua mente de modelos, formas, seja amorfo como a água. Você coloca a água em um copo, ela se torna o copo. Você coloca a água em uma garrafa, ela se torna uma garrafa. Seja água meu amigo” - Bruce Lee.

Esta célebre frase dita pelo ator e artista marcial Bruce Lee, ilustra características encontradas nas substâncias que se apresentam no estado líquido, a exemplo da água, são elas: **(Valor: 2 pontos)**

- a) Forma e volume constantes

- b) Forma constante e volume variável
- c) Forma e volume variáveis
- d) Estrutura de gás ionizado
- e) Forma variável e volume constante

3) São exemplos de um fenômeno químico e um fenômeno físico da matéria

respectivamente: **(Valor: 2 pontos)**

- a) Amassar uma lata de alumínio e dobrar uma folha de caderno
- b) Adicionar água sanitária em tecido e serrar madeira
- c) Derretimento de gelo e ferver água
- d) Cortar papel e atear fogo na maleta do professor
- e) Queimar uma vela e adicionar tintura ao cabelo

4) Obter uma pedra filosofal (*Lapis Philosophorum*) era um dos principais objetivos dos alquimistas na Idade Média. Com esta pedra, o alquimista poderia, principalmente: **(Valor: 2 pontos)**

- a) Ser curado de qualquer doença
- b) Ter acesso a conhecimentos secretos
- c) Transmutar qualquer “metal inferior” em ouro
- d) Adquirir a vida eterna
- e) Vencer o Lorde Voldemort

5) Com relação à constituição da matéria, a ordem correta de formação pode ser representada por: **(Valor: 2 pontos)**

- a) Moléculas formam as Substâncias químicas que formam os Átomos
- b) Moléculas formam os Átomos que formam as Substâncias químicas

c) Átomos formam Moléculas que formam as Substâncias químicas

d) Substâncias químicas formam os Átomos que formam as Moléculas

e) Átomos formam Substâncias químicas que formam as Moléculas

6) Durante a festa de aniversário de um dos discentes do IF Baiano - Catu, os professores Francisco e Tiago, observando atentamente os fenômenos físicos e químicos acontecendo ao seu redor, disseram: **(Valor: 2 pontos)**

I - O gelo nos copos, após o suco ser ingerido, está derretendo rapidamente.

II - O professor FULANO (*não podemos citar nomes*) está envelhecendo muito rápido, parece o Albus Dumbledore.

III - A vela foi acesa após a queima de um palito de fósforo.

IV - A água da piscina não estava quente, porém visivelmente evaporava com facilidade devido à alta temperatura ambiente.

Assinale a alternativa que contém a(s) afirmação(ões) em que há a presença de fenômeno químico:

a) II, apenas.

b) II e III, apenas.

c) I e IV, apenas.

d) III, apenas.

e) I, apenas.

7) Para tentar provar que a alma existe e tem massa, o médico americano Duncan MacDougall, de Massachusetts, em 1907, pesou seis pessoas antes e depois de morrerem e constatou que o ponteiro da balança quase sempre caía. “No instante em que a vida parou, o lado oposto caiu tão rápido que foi assustador”, disse o médico ao jornal The New York Times. **(Valor: 2 pontos)**

Com base na Ciência Química, e no trabalho do médico americano, uma **reflexão** que pode ser feita, é:

- a) A balança do cientista não estava calibrada.
- b) O médico estava desocupado.
- c) A alma apresenta massa, uma das características que poderia defini-la como Matéria.
- d) O médico lia muitas histórias de terror.
- e) A alma humana possui volume definido.

8) O ácido clorídrico reage com o hidróxido de magnésio formando o cloreto de magnésio, muito utilizado na indústria como anticongelante. Foram realizados dois experimentos, cujos dados estão alistados na tabela a seguir de forma incompleta:

(Valor: 3 pontos)

Experimentos	$\text{HCl} + \text{Mg(OH)}_2 \rightarrow \text{MgCl}_2 + \text{H}_2\text{O}$			
1º Experimento	73 g	58 g	X	36 g

2º Experimento	Y	25 g	Z	W
----------------	---	------	---	---

Determine (Justificando com os cálculos) os valores de X, Y, Z e W com o auxílio das Leis de Lavoisier e de Proust.

X = Y = Z = W =

Cálculos

9) Considere os dados das três substâncias seguintes:

Substância	Ponto de fusão (°C)	Ponto de ebulição (°C)
I – Clorofórmio	-63,5	61,2
II – Lítio	180,5	1330
III – Sódio	97,79	882,9
IV – Potássio	63,5	759
V – Magnésio	650	1090

Em um ambiente a 70 °C, qual é o estado físico de cada uma das substâncias da tabela? (Valor: 5 pontos)

Resposta:

10) A densidade da água dos oceanos depende, dentre alguns fatores, da salinidade da água (massa de sal dissolvida). A densidade do Mar Morto, por exemplo, é

1,240 g/mL. Se a densidade média de um corpo humano adulto equivale a 0,97 g/mL, é de se esperar que esse corpo flutue ou afunde no Mar Morto? Como podemos explicar o fato de que alguns cadáveres de animais apresentam tendência a flutuar em águas relativamente pouco densas (com baixa densidade), em vez de afundar? (**Valor: 3 pontos**)

Resposta:

GABARITO

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>a</i>							
<i>b</i>							
<i>c</i>							
<i>d</i>							
<i>e</i>							

 *Bom Trabalho!* 

Fonte: elaborada pelo professor José Tiago Pereira Barbosa. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2804046746063215>

4.6 DIÁLOGO COM A GESTÃO E COORDENAÇÃO ESCOLAR

A efetivação de ações inclusivas no ambiente escolar tem estreita relação ao modo como se dão as relações entre os seus membros e a sua forma de atuação. Dessa forma, a interlocução entre docente do AEE com a gestão escolar e a coordenação é de extrema importância quando pensamos em oferecer suporte à educação inclusiva.

A atuação da equipe gestora vai além da administração burocrática, o que exige uma visão mais ampla capaz de identificar “[...] necessidades e particularidades de cada setor, favorecendo processos inclusivos nos aspectos das relações e desenvolvimento de atitudes, metodologias, avaliação e instrumentos que melhor incluam todos na escola” (REIS; GOUVEIA, 2023, p.6).

De acordo com Nejar (2022), a gestão escolar exerce papel fundamental na implementação de políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, sendo responsável por articular ações que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Em seu estudo a autora constatou que liderança exercida pelos gestores escolares impacta de forma significativa tanto as práticas pedagógicas quanto os processos administrativos. Segundo Nejar (2022), diversos autores argumentam que a postura adotada por esses profissionais reverbera nas dinâmicas institucionais, influenciando a cultura escolar e a forma como o processo inclusivo é percebido e vivenciado pela comunidade educativa

Corroborando com esse argumento, Oliveira e Campos (2016), ao analisarem as falas de estudantes com deficiência, evidenciaram o impacto positivo da atuação da gestão escolar por meio do diálogo motivador e do respeito à diversidade. Os participantes destacaram a sensibilidade do diretor em estabelecer vínculos de valorização das diferenças. De acordo com as autoras, esse posicionamento contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à escola, refletindo também no compromisso com a preservação do espaço escolar.

Reis e Gouveia (2023) compartilham a mesma perspectiva dos demais autores ao destacar que a administração escolar deve promover iniciativas e comportamentos construtivos, para que a inclusão seja percebida como um

processo de mudança social, visando garantir às pessoas com deficiência o acesso, a participação, a permanência e o aprendizado no ambiente escolar.

Ao compreender a inclusão como um processo de transformação social na vida do sujeito, amplia-se a responsabilidade da liderança escolar na adoção de estratégias que favoreçam não apenas a permanência dos estudantes, mas também a sua participação ativa e significativa no contexto escolar.

Esse entendimento reforça a ideia de que a gestão escolar não deve restringir-se ao aspecto administrativo e que é “[...] impossível compreender o papel do gestor na inclusão escolar sem colocá-las em íntima relação com o espaço de trabalho cotidiano” (REIS; GOUVEIA, 2023, p. 12).

Nessa perspectiva, a atuação do gestor na inclusão se materializa em situações cotidianas, nas relações de cooperação, partilha e escuta. É nesse espaço que são articuladas em conjunto as ações necessárias à inclusão escolar em uma gestão democrática e participativa, como escuta de demandas, mediação de conflitos, acompanhamento da prática pedagógica,

[...] reuniões pedagógicas, ações de acessibilidade, adaptações curriculares e intercâmbio entre profissionais externos e comunidade escolar (TEZANI, 2009) - e agir como facilitador da mudança, liderando pelo exemplo e revigorando os membros (professores e funcionários) que estiverem inseguros com a transição do ensino tradicional para o ensino inclusivo (SAGE, 1999). (NEJAR, 2022, p. 19).

Com efeito, o diálogo constante entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica é essencial para o alinhamento de estratégias que apoiem a equidade e o respeito às diversidades no contexto escolar, visto que uma escola que almeja ser inclusiva deve, antes de tudo, estar aberta ao diálogo, ao ter como princípio uma gestão democrática e participativa.

Sugestão de Ficha de Registro do Estudante – articulação com a Coordenação Pedagógica

Aspectos Educacionais e de Acessibilidade					
Apresenta autonomia para:	Requer auxílio para:	Recursos de acessibilidade utilizados	Adaptações curriculares necessárias	Estratégias pedagógicas adotadas	Avaliação da aprendizagem

Aspectos Educacionais e de Acessibilidade

Instituição:
Estudante:
Curso/Turno:
Docente de AEE:
Coordenador(a):

Aspectos Educacionais e de Acessibilidade

Apresenta autonomia para:	Requer auxílio para:	Recursos de acessibilidade utilizados	Adaptações curriculares necessárias	Estratégias pedagógicas adotadas	Avaliação da aprendizagem

Encaminhamentos definidos em conjunto com a Coordenação Pedagógica:
(Decisões tomadas, prazos e responsáveis.)

Acompanhamento e revisão:
Data: ____ / ____ / ____

_____/_____/_____.
Coordenador(a) Data

Fonte: elaboração própria

Conclui-se que a promoção do diálogo e da articulação entre o docente do AEE, a coordenação pedagógica e a direção escolar devem ser compreendidas como parte das competências da gestão. Criar condições que favoreçam essa articulação é essencial para fortalecer o trabalho coletivo e possibilitar que os objetivos comuns se concretizem. Cabe ressaltar que, ao adotar uma postura mais aberta e flexível diante das demandas cotidianas da escola, favorece ao diretor maior capacidade de compreender as diferentes realidades e necessidades da comunidade escolar, contribuindo para a resolução de problemas e para a construção de um ambiente mais colaborativo e integrado.

4.7 ORIENTAÇÃO AOS ESTUDANTES - INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA

Dentro do âmbito da educação inclusiva, as iniciativas e direcionamentos voltados aos estudantes no AEE visam proporcionar um suporte personalizado para promover a autonomia e o desenvolvimento independente do estudante. Contudo, esse atendimento deve ser integrado e realizado em colaboração com a turma do aluno e os docentes das matérias regulares, utilizando estratégias implementadas na sala de aula comum como a tutoria entre pares e o ensino cooperativo.

Conforme Parreira e Pedro (2025), a tutoria entre colegas na educação inclusiva é considerada uma abordagem de assistência ao monitoramento do aprendizado, proporcionando ajuda sob medida para estudantes com dificuldades. Nesse cenário, os alunos que enfrentam mais dificuldades recebem atenção individual, enquanto aqueles que se saem melhor têm a chance de aprofundar seus conhecimentos.

É uma metodologia colaborativa entre parceiros, em que o professor de AEE e o docente da turma desempenham um papel de supervisão. Nesse contexto, ocorre a troca de saberes, suporte individualizado e orientação de um ou mais colegas que atuam como tutores. Em síntese, isso indica que o aluno sem deficiência desempenha a função de tutor para o aluno com deficiência em diversas atividades e situações cotidianas na sala de aula.

De acordo com Parreira e Pedro (2025), essa abordagem traz vantagens para todos os envolvidos, pois favorece a aprendizagem em conjunto, aprimorando o rendimento acadêmico tanto do tutor quanto do aluno assistido, além de estimular a interação, a comunicação e a empatia entre os estudantes.

O ensino colaborativo acontece através da comunicação e cooperação entre o professor de AEE e o educador da turma regular, com o objetivo de dividir as responsabilidades relacionadas à sala de aula, que incluem desde o planejamento até a elaboração de atividades e a avaliação dentro de um ambiente escolar diversificado (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).

Conforme afirmam Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), o coensino é uma prática ainda pouco comum no Brasil, mas se mostra como uma ferramenta promissora para atender às necessidades da inclusão educacional. Suas abordagens promovem a troca de conhecimentos, o planejamento colaborativo

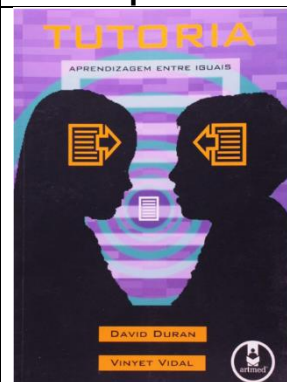
e a aplicação de metodologias pedagógicas inclusivas, dividindo as responsabilidades entre os envolvidos.

Nesse contexto, Mahl, Oliveira e Zutião (2022) destacam que a prática de ensino colaborativo pode ocorrer em diversos momentos da rotina escolar como na troca de experiências entre educadores, na observação das dinâmicas entre os alunos e na supervisão das aulas. Essas situações possibilitam a identificação de aspectos significativos e a sugestão de melhorias nas práticas de ensino, abordagens metodológicas, avaliações, utilização de ambientes e recursos, além de orientações essenciais para promover a inclusão.


É fundamental que o professor de AEE busque entender a dinâmica da sala de aula, observando como ocorrem as interações e como os alunos se comportam tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, a fim de identificar os desafios e oportunidades que surgem nesse cenário. Essa compreensão possibilita uma atuação mais eficiente na criação e debate de estratégias pedagógicas para os docentes das disciplinas curriculares e da sala regular, além de orientar os alunos de maneira mais efetiva.

Assim, essas iniciativas não apenas expandem as chances de envolvimento e aprendizado para indivíduos com deficiência, mas também ajudam a estabelecer uma cultura educacional baseada na colaboração e na apreciação da diversidade, promovendo a inclusão nas escolas. Nesse contexto que envolve ações de orientação aos professores da turma regular e aos alunos, o docente de AEE desempenha um papel significativo ao apoiar e mediar as interações entre os colegas, além de guiar os educadores por meio de um ensino colaborativo.

Para saber mais sobre Tutoria por Pares e Ensino Colaborativo, seguem sugestões de leitura

Tutoria por Pares	
	DURAN, David; VIDAL, Vinyet. Tutoria: aprendizagem entre iguais. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2007.

Ensino Colaborativo

	<p>MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.</p>
---	--

4.8 PARCERIA COM EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO NAPNE

Os Napnes foram estabelecidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como parte do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEC). Lançado no ano 2000, esse programa tem como foco promover a inclusão educacional, visando oferecer suporte às Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que possam atender de forma efetiva os alunos com deficiência nos cursos de formação profissional oferecidos.

Nesse cenário, o Napne se apresenta como uma estratégia destinada a planejar, executar e monitorar iniciativas inclusivas nas instituições, definindo prioridades e disponibilizando todos os recursos didático-pedagógicos indispensáveis. No aspecto externo, o núcleo tem a função de estabelecer colaborações com outras instituições e a comunidade, visando oferecer formação profissional para indivíduos com necessidades educacionais especiais com o intuito de fomentar ações inclusivas. Dessa forma, seu principal propósito é facilitar a inclusão, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e removendo obstáculos relacionados à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica (ANJOS, 2006).

Para atingir esses objetivos, o núcleo dispõe de uma equipe composta por diversos profissionais que trabalham de maneira integrada. A composição dessa equipe pode variar conforme os regulamentos internos de cada IF, mas em linhas

gerais, inclui especialistas como pedagogos, psicólogos, docentes do AEE e assistentes sociais, entre outros. A presença de profissionais com conhecimentos e habilidades distintas na equipe favorece uma atuação colaborativa mais ampla e coesa.

A colaboração entre o professor de AEE e o Napne permite o desenvolvimento de estratégias e a execução de ações específicas para garantir o acesso, a permanência e a acessibilidade dos alunos da Educação Especial. Assim, Medeiros e Passos (2019) identificaram uma série de iniciativas que julgaram essenciais para assegurar que esses estudantes permaneçam nos institutos federais:

[...] a sensibilização da comunidade acadêmica; adaptação de atividades avaliativas e material pedagógico; recursos de tradução e audiodescrição em libras; monitoria de reforço escolar; atendimento individualizado; aquisição de tecnologias assistivas; parcerias interinstitucionais; grupos de estudo e pesquisa e flexibilização e adaptação curricular. A pesquisa de Alencar (2017) descreveu ainda algumas ações realizadas no âmbito da pesquisa e extensão, tais como: oficina e cursos de libras; eventos sobre o tema da educação inclusiva; criação de novas tecnologias assistivas (softwares, sites, entre outros) (MEDEIROS; PASSOS, 2019, p. 191).

Constate-se, portanto, que as atividades realizadas pelo Napne precisam ser executadas de maneira colaborativa entre os vários departamentos da instituição (administração, coordenação, professores, funcionários, alunos e suas famílias), além de fomentar colaborações com entidades externas. Essa demanda surge da complexidade ligada ao acesso e à permanência de alunos com deficiências nas escolas, uma vez que sua trajetória educacional, em muitas situações, é repleta de desafios e experiências de exclusão.

Diante disso, o Napne se estabelece como um centro de referência nos IFs, incumbido de incentivar e coordenar iniciativas inclusivas, cultivando uma cultura educacional voltada para a convivência e a valorização da diversidade na instituição.

4.9 FAMÍLIA

A interação entre a família e o professor de AEE é um elemento crucial para a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência. Isso é particularmente relevante, pois a família é o primeiro ambiente de socialização, onde as crianças vivenciam experiências iniciais que são essenciais para seu crescimento e desenvolvimento.

Segundo Chiaradia (2018), a participação da família exerce um papel crucial no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Por essa razão, é fundamental que o educador procure fortalecer essa conexão, disponibilizando orientações e esclarecimentos sobre as particularidades do aluno. No caso de um estudante com TEA, é vital manter um diálogo constante e criar espaços para a troca de informações, onde os conhecimentos da família sejam valorizados. Isso ajuda a estabelecer uma relação de confiança e corresponsabilidade, sendo estratégias essenciais para que o professor compreenda as características únicas do aluno e, dessa forma, elabore práticas pedagógicas inclusivas que atendam melhor às suas necessidades.

Além disso, o suporte e a escuta cuidadosa da família são essenciais para reforçar a parceria entre a família e a escola, além de possibilitar uma orientação parental mais compreensiva durante os momentos difíceis do processo, especialmente quando se recebe um diagnóstico de TEA, uma vez que nessa situação “[...] é comum a família do autista apresentar dificuldades em elaborar suas ações após o diagnóstico, já que eles passam por um período de ‘luto’ da criança que eles idealizaram” (RODRIGUES *et al.* 2021, p. 180).

Situações desse tipo evidenciam a importância do apoio institucional conforme suas reais possibilidades - seja por meio do serviço de AEE ou da atuação de outros profissionais especializados - na assunção de um papel mediador para oferecer suporte emocional e pedagógico à família contribuindo de certa forma para desconstruir percepções que podem interferir negativamente no processo educativo e no fortalecimento da autoestima da criança.

É frequente que certos pais desenvolvam opiniões sobre a condição do desenvolvimento neurodivergente de seus filhos, particularmente após receber um diagnóstico, o que pode afetar a maneira como eles enfrentam a deficiência. Nessa jornada, alguns pais podem acabar por exagerar ou minimizar o potencial

da criança com deficiência, seja devido à falta de conhecimento sobre o transtorno, seja por expectativas irreais ou desapontadas (CHIARADIA, 2018). Conforme mencionado pela autora, essas duas inclinações podem prejudicar o processo de desenvolvimento da criança, “[...] gerando insatisfação familiar e, na criança, a sensação de fracasso, frustração e ansiedade, que pode resultar na baixa autoestima e no sentimento de desvalia”. (CHIARADIA, 2018, p.62).

Diante desse cenário é importante que o pais sejam orientados de forma adequada, reconheça as singularidades e possibilidades reais do desenvolvimento do filho com autismo e assumam um papel colaborativo na trajetória escolar.

De forma articulada a essas ações, é necessário envolver a família nos programas de tratamento educacional para que participe ativamente,

[...] visto que o ambiente familiar deve seguir alinhado com as recomendações da equipe que cuida do paciente com TEA. Fornecer a família informações, recomendações e técnicas para o cuidado com o autista é fundamental para o sucesso no tratamento (RODRIGUES *et al.* (2021, p. 180).

A colaboração entre a família e o docente do AEE favorece o progresso tanto no desempenho escolar quanto nas interações sociais, além de permitir a continuidade das atividades educativas fora do espaço da escolar. Isso amplia as chances de aplicar os conhecimentos adquiridos e promove uma inclusão social efetiva do aluno em variados cenários, visando reforçar sua autonomia, bem-estar e engajamento na sociedade.

Chiaradia (2018) aponta que tanto a família quanto a escola desempenham funções distintas, mas que se complementam no processo de desenvolvimento do indivíduo. A escola se encarrega do ensino formal, incluindo leitura, escrita e pesquisa, enquanto a família fornece suporte emocional, psicológico, social e cultural. Diante disso, a autora enfatiza a importância de implementar políticas que incentivem a colaboração entre essas duas esferas, reconhecendo suas particularidades e objetivos em comum, especialmente através do AEE. No entanto, segundo Chiaradia (2018), os estudos revelaram desafios na criação de uma relação colaborativa entre escola e família, o que enfraquece as iniciativas conjuntas voltadas ao atendimento de estudantes com

deficiência. Essa fragilidade se torna ainda mais evidente na participação dos pais, o que prejudica os encaminhamentos necessários.

É fundamental fortalecer essa relação, um desafio que exige mais do que o empenho do educador e necessita de um compromisso institucional respaldado por uma política sólida que crie condições efetivas para que essa colaboração seja bem-sucedida.

Além disso, é importante entender que a inclusão no ambiente escolar não é uma tarefa apenas do professor de AEE. Dentro de sua prática, este professor pode implementar ações que incentivem a escuta ativa, alinhando as expectativas dos pais em relação à educação de seus filhos. Isso pode incluir encontros com os responsáveis para oferecer orientações e promover um diálogo que possibilite não só a troca de informações, mas também o reconhecimento dos conhecimentos que as famílias trazem como parte do processo educativo.

Destaca-se que a consolidação do vínculo entre a família e a escola é fundamental para a eficácia do Atendimento Educacional Especializado. Essa colaboração permite um melhor entendimento do aluno, o que facilita um atendimento mais alinhado às suas necessidades, impactando positivamente na efetividade das iniciativas de inclusão no ambiente escolar.

Abaixo apresentamos uma proposta para uma Ficha de Registro de Atendimento à Família.

Sugestão de Ficha de Registro de Atendimento à Família

Ficha de Registro de Atendimento à Família		
Instituição:		
Estudante:		
Responsável:	Grau de parentesco:	Contato:
<ul style="list-style-type: none">• Objetivo do atendimento:• Demandas e questões a serem abordados:• Informações compartilhadas pela escola:• Orientações fornecidas à família• Encaminhamentos acordados:• Observações:		
_____	_____	____/____/____
Professor(a) de AEE	Responsável	Data

Fonte: Elaboração própria

A organização das ações do AEE deve considerar o fortalecimento da relação com os responsáveis pelo estudante, reconhecendo essa parceria como fundamental no processo de inclusão. Para isso, é importante garantir espaços de diálogos contínuos, reuniões, orientações e momentos de escuta ativa dessa família, favorecendo, assim, o envolvimento da família e sua corresponsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento do educando.

4.10 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O AEE

O TEA envolve uma variedade de experiências e sintomas que afetam o desenvolvimento da comunicação, das interações sociais e do comportamento. Isso pode resultar em dificuldades para a pessoa se comunicar e expressar suas emoções, dificuldades nas interações sociais, além de padrões de comportamento limitados e repetitivos. Ademais, é possível que ocorra alteração

na percepção sensorial, desafios no aprendizado, como rigidez no pensamento, e uma maior propensão ao surgimento de ansiedade e depressão. (DESIDERIO; FRUTUOSO, 2023).

Assim, diversas dessas características costumam estar associadas a déficits no desenvolvimento das Funções Executivas (FE). Segundo Barros e Hazin (2013), essas funções são compreendidas como um conjunto complexo de capacidades cognitivas próprias da espécie humana, que possibilitam que o indivíduo planeje, organize e administre seus pensamentos, emoções e comportamentos com o objetivo de atingir metas específicas. As autoras ainda acrescentam que tais habilidades são fundamentais para o autocontrole do comportamento, a resolução de problemas, a tomada de decisões e a flexibilidade cognitiva.

No que diz respeito à operação das funções executivas em indivíduos com TEA, estudos que abordam a avaliação neuropsicológica, conforme analisado por Czermainski, Bosa e Salles (2013), indicaram uma tendência a disfunções executivas nesses indivíduos, possivelmente associadas a diversas dificuldades cognitivas e comportamentais. Isso ajuda a explicar, em certa medida, por que eles enfrentam desafios como a adaptação a mudanças na rotina, a manutenção da atenção por períodos prolongados, limitações na memória de trabalho, o que impacta na execução de tarefas e a aprendizagem, além da impulsividade, que afeta o autocontrole, as interações sociais e a gestão de frustrações, entre outros fatores.

Entretanto, também é viável reconhecer em pessoas com TEA competências notáveis nessas áreas, uma vez que muitos exibem um intenso foco e uma criatividade elevada em assuntos que os interessam, além de terem uma atenção cuidadosa a detalhes muitas vezes negligenciados por outros, por exemplo.

Como vimos, há desafios e também potencialidades. Considerando que o desenvolvimento dessas habilidades não se consolida de forma isolada, mas “[...] por meio da prática e são reforçadas pelas experiências através das quais elas são aplicadas e lapidadas” (CENTER, 2011, p. 1), é fundamental que sejam ofertados ao indivíduo com TEA acesso a experiências diversificadas e enriquecedoras. Ambientes estimulantes e que promove desafios adequados,

respeitando as peculiaridades de cada indivíduo, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das FE.

Nesse cenário, o ambiente do AEE configura-se como um espaço relevante para o fortalecimento das funções executivas, contribuindo de maneira positiva para o desempenho acadêmico e adaptativo do estudante com TEA. Nesse sentido, foram planejadas atividades utilizando jogos e recursos variados, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

A seguir, será apresentado um quadro esclarecendo os componentes das FE de acordo com a obra de Czermainski, Bosa e Salles (2013), e, em seguida, uma listagem com alguns jogos e quais área neurobiológicas são estimuladas.

Componentes das Funções Executivas

Componentes executivos	Definição
Planejamento e organização	é uma operação complexa em que uma sequência de ações planejadas precisa ser monitorada, avaliada e atualizada, tornando possível ao indivíduo atingir o objetivo proposto (Jurado e Rosselli, 2007).
Flexibilidade cognitiva	é a habilidade de alternar diferentes pensamentos ou ações, de acordo com as mudanças do ambiente ou do contexto (Lezak, Howieson e Loring, 2004).
Memória de trabalho,	apresenta uma relação estreita com as FE, é um sistema de armazenamento de informações temporário que permite ao indivíduo manipular um delimitado volume de informações necessárias para a execução de ações presentes, como na resolução de problemas matemáticos (Baddeley, 2012; Nee, Brown, Askren, Berman, Demiralp, Krawitz e Jonides, 2012; Repovs e Baddeley, 2006).
Controle inibitório	é uma habilidade que permite ao indivíduo inibir respostas preponderantes, respostas a estímulos distratores ou ainda interromper respostas que estejam em curso (Barkley, 2001).

Fonte: Baseado em Czermainski, Bosa e Salles (2013, p. 519).

Sugestões de jogos

JOGOS E OUTROS RECURSOS	HABILIDADES EXERCITADAS
XADREZ	Memória de trabalho, planejamento, inibição, flexibilidade cognitiva, interação social e autorregulação.
LEGOS	Atenção, planejamento e organização.
QUEBRA-CABEÇAS	Atenção, planejamento e organização.

JOGO DA MEMÓRIA	Atenção sustentada e memória de trabalho.
BATALHA NAVAL	Flexibilidade cognitiva e memória de trabalho.
TORRE DE LODRES	Flexibilidade cognitiva, planejamento e organização, controle inibitório
UNO	Atenção seletiva e sustentada, Flexibilidade cognitiva, planejamento.
TERRE DE HANÓI	Planejamento, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.
JOGO DAS CORES X PALAVRAS (Stroop adaptado)	Atenção seletiva e sustentada, flexibilidade cognitiva.
Dama	Planejamento, flexibilidade cognitiva, interação social e autorregulação

Fonte: elaboração própria.

Na sequência, serão sugeridas algumas atividades para os estudantes do Ensino Fundamental I, disponíveis na coleção *Caderno de Atividades de Desenvolvimento*, elaborada por Manoel Messias Pereira Valido Filho⁴. As atividades envolvem habilidades sociais, reconhecimento das emoções, raciocínio lógico e matemático, e sequenciamento de eventos.

De acordo com Desiderio e Frutuoso (2023), pessoas com TEA costumam perceber o mundo de maneira mais concreta, interpretando fatos de forma mais literal. Dessa forma, a compreensão de conceitos abstratos pode representar grandes desafios a essas pessoas. Além disso, indivíduos com autismo frequentemente apresentam comportamento social de um modo particular, diferentes dos convencionados socialmente, muitas vezes interpretadas como falta de interesse em se relacionar.

Diante desse contexto, propor atividades envolvendo o exercício de habilidades sociais e do reconhecimento das emoções podem favorecer o desenvolvimento da comunicação, compreensão de sinais sociais ampliando sua interação com colegas e professores; as atividades voltadas ao raciocínio lógico-matemático podem auxiliá-los na organização do pensamento e na compreensão e na resolução de problemas favorecendo o seu modo de compreender situações de forma lógica, enquanto as tarefas de sequenciamento

⁴ As atividades apresentadas são apenas sugestões. Por isso devem ser adaptadas de acordo com o nível de desenvolvimento, faixa etária e necessidades educacionais do estudante atendido.

de eventos podem promover a compreensão de instruções, rotinas e situações complexas, fortalecendo a independência e a adaptação ao cotidiano escolar.

Sugestões de atividades do *Caderno de Atividades de Desenvolvimento*

Promoção do Reconhecimento de Emoções

ATIVIDADE 7: RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES

OS SENTIMENTOS DOS ANIMAIS MARINHOS



NO FUNDO DO OCEANO, A BALEIA BELA ESTAVA MUITO **FELIZ** PORQUE IA BRINCAR COM SEUS AMIGOS GOLFINHOS. O CARANGUEJO CACO ESTAVA COM **RAIVA** PORQUE UMA ONDA DERRUBOU SUA TORRE DE AREIA. A TARTARUGA TUCA ESTAVA **CANSADA** DE NADAR E SÓ QUERIA DESCANSAR. E O PEIXE-PALHAÇO PIPO FICOU COM **SURPRESA** AO VER UM PEIXE DIFERENTE E COLORIDO PASSAR POR ELE.

TODOS OS ANIMAIS DO MAR TÊM SENTIMENTOS!

PERGUNTAS

1. QUAL ANIMAL ESTAVA COM RAIVA?
A) BALEIA BELA
B) CARANGUEJO CACO
C) TARTARUGA TUCA
D) PEIXE-PALHAÇO PIPO
2. POR QUE A BALEIA BELA ESTAVA FELIZ?
R. _____
3. DESENHE UM ROSTO QUE MOSTRE A EMOÇÃO DE SURPRESA.
4. O QUE A TARTARUGA TUCA FARIA PARA NÃO SE SENTIR MAIS CANSADA?
R. _____
5. QUANDO VOCÊ VÊ ALGO NOVO E INESPERADO, COMO VOCÊ SE SENTE?
R. _____

CAÇA-PALAVRA DAS EMOÇÕES

M	L	U	G	M	N	F	K	F	Q	M	T
L	I	D	W	T	W	R	A	C	U	V	B
K	S	C	I	Q	A	M	O	R	U	Z	T
P	C	A	L	X	H	Z	P	A	T	I	D
X	G	L	N	I	T	N	I	I	H	B	M
T	X	M	V	M	N	I	U	V	A	C	H
E	A	A	L	E	G	R	I	A	Q	F	W
N	A	L	F	D	T	F	D	A	F	T	X
J	L	A	K	O	S	D	B	N	J	X	J
R	D	B	D	S	F	D	D	Y	W	S	F
Z	W	G	A	H	F	V	O	R	T	B	X
J	R	F	T	K	E	L	D	G	U	L	N

ALEGRIA – SENTIMENTO DE GRANDE FELICIDADE E CONTENTAMENTO QUE FAZ A GENTE SORRIR E QUERER BRINCAR.

AMOR – SENTIMENTO DE CARINHO PROFUNDO E AFETO POR ALGUÉM OU ALGO QUE NOS FAZ QUERER CUIDAR E PROTEGER.

CALMA – ESTADO DE TRANQUILIDADE E PAZ ONDE NOS SENTIMOS RELAXADOS E SEM PREOCUPAÇÕES.

MEDO – EMOÇÃO QUE NOS FAZ SENTIR INSEGUROS OU ASSUSTADOS DIANTE DE ALGO QUE PARECE PERIGOSO OU DESCONHECIDO.


RAIVA – SENTIMENTO FORTE DE ABORRECIMENTO OU IRRITAÇÃO QUE PODE FAZER A GENTE QUERER GRITAR OU BATER O PÉ.

Fonte: Caderno de Atividades de Desenvolvimento, elaborada por Manoel Messias Pereira Valido Filho

Promoção do Desenvolvimento de Habilidades Sociais

Atividade 6: Planetas, Raciocínio Lógico, Habilidades Sociais (com metáfora).

O Gigante Júpiter e Seus Amigos




Júpiter é o maior planeta do nosso Sistema Solar, um verdadeiro gigante! Ele tem muitos amigos, as luas que giram ao seu redor, como Io, Europa, Ganimedes e Calisto. Ganimedes é a maior de todas, e é até maior que o planeta Mercúrio! Júpiter é tão grande que todos os outros planetas juntos caberiam dentro dele! Ele é como um grande irmão que cuida de suas pequenas luas. Essas luas estão sempre perto dele, como amigos que não se separam. Cada uma tem suas características especiais, mas todas elas se dão bem girando juntas ao redor de Júpiter.

Perguntas

- Qual é o maior planeta do Sistema Solar mencionado no texto?
R. _____
- Quantas luas de Júpiter são mencionadas pelo nome?
a) 2
b) 3
c) 4
d) 5
- Qual é a maior lua de Júpiter? Ela é maior que qual planeta?
R. _____
- Se Júpiter é como um 'grande irmão' que cuida de suas luas, o que isso significa sobre a relação deles?
R. _____
- Você tem um amigo ou um familiar que é como um 'grande irmão' ou 'irmã' para você? Conte um pouco sobre isso.
R. _____

Atividade 37: Personagens de Desenhos Animados (Contos de Fadas), Habilidades Sociais.


A Grande Festa dos Personagens de Contos de Fadas



A Princesa Cinderela estava organizando uma grande festa no castelo. Ela convidou muitos amigos: a Branca de Neve, o Pequeno Polegar e a Chapeuzinho Vermelho. Todos estavam muito animados para se divertir. De repente, a Chapeuzinho Vermelho ficou com vergonha de dançar. O Pequeno Polegar percebeu e, em vez de rir, ele a convidou para dançar uma música bem divertida, mostrando que não tinha problema em errar. A Branca de Neve, vendo a Chapeuzinho mais feliz, sorriu e bateu palmas para incentivá-la. A festa ficou ainda mais alegre, pois todos se ajudaram a se sentir bem!

Perguntas

- Qual emoção a Chapeuzinho Vermelho sentiu?
a) Alegria
b) Medo
c) Vergonha
d) Surpresa
- O que o Pequeno Polegar fez para ajudar a Chapeuzinho?
R. _____
- Como a Branca de Neve incentivou a Chapeuzinho?
R. _____
- Desenhe um rosto que mostre a emoção de alguém que está com vergonha.
R. _____
- Quando você vê um amigo com vergonha, o que você pode fazer para ajudar?
R. _____




Fonte: Caderno de Atividades de Desenvolvimento, elaborada por Manoel Messias Pereira Valido Filho

Promoção do Desenvolvimento do Raciocínio Lógico e Matemático

Atividade 4: Personagens de Desenhos Animados, Raciocínio Lógico e Matemático.



A Missão Espacial do Capitão Estelar



Capitão Estelar é um bravo herói espacial! Hoje, ele precisa recolher estrelas cadentes para recarregar sua nave. Em sua primeira missão, ele encontrou 3 estrelas cadentes brilhantes. Na segunda missão, ele encontrou mais 2 estrelas cadentes. Depois de recolher as estrelas, ele percebeu que precisava de 7 cristais energéticos para sua nave funcionar perfeitamente, mas ele só tinha 4 cristais em sua mochila.

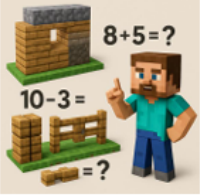
Perguntas

- Quantas estrelas cadentes o Capitão Estelar recolheu no total?
a) 3
b) 2
c) 5
d) 4
- Quantos cristais energéticos o Capitão Estelar ainda precisa encontrar?
a) 7
b) 4
c) 3
d) 11
- Se o Capitão Estelar encontrar mais 1 estrela cadente, com quantas ele ficará?
R. _____
- Desenhe a quantidade de cristais que falta para o Capitão Estelar.
R. _____
- Qual a diferença entre a quantidade de estrelas que ele encontrou na primeira missão e na segunda missão?
R. _____

ATIVIDADE 8: RACIOCÍNIO LÓGICO E MATEMÁTICO.



A CONTAGEM DOS BLOCOS DO MINECRAFT



STEVE, O HERÓI DO MINECRAFT, ESTAVA CONSTRUINDO UMA CASA. PARA A PAREDE, ELE USOU 8 BLOCOS DE MADEIRA. PARA O TELHADO, ELE USOU 5 BLOCOS DE PEDRA. QUANTOS BLOCOS STEVE USOU PARA CONSTRUIR A PAREDE E O TELHADO NO TOTAL? DEPOIS, ELE ESTAVA CONSTRUINDO UMA CERCA. ELE TINHA 10 BLOCOS DE MADEIRA, MAS PRECISOU USAR 3 PARA CONSERTAR O PORTÃO. QUANTOS BLOCOS DE MADEIRA SOBRAVAM PARA A CERCA?

PERGUNTAS

- QUANTOS BLOCOS STEVE USOU PARA CONSTRUIR A PAREDE E O TELHADO?
A) 8
B) 5
C) 13
D) 3
- QUANTOS BLOCOS DE MADEIRA SOBRAVAM PARA A CERCA?
A) 10
B) 3
C) 7
D) 13
- DESENHE A QUANTIDADE TOTAL DE BLOCOS QUE STEVE USOU PARA A PAREDE E O TELHADO.
R. _____
- SE A CASA DE STEVE TIVESSE 4 JANELAS E ELE QUISESSE COLOCAR 2 FLORES EM CADA JANELA, QUANTAS FLORES ELE PRECISARIA?
R. _____
- SE VOCÊ PUDESSE CONSTRUIR UMA CASA NO MINECRAFT, COMO ELA SERIA?
R. _____





Fonte: Caderno de Atividades de Desenvolvimento, elaborada por Manoel Messias Pereira Valido Filho

Promoção da Compreensão do Sequenciamento de Eventos

ATIVIDADE 26: SEQUENCIAMENTO DE EVENTOS

A ORDEM DOS PLANETAS GIGANTES




O SISTEMA SOLAR TEM PLANETAS GIGANTES GASOSOS. O PRIMEIRO GIGANTE É JÚPITER, O MAIOR DE TODOS. EM SEGUIDA, VEM SATURNO, FAMOSO POR SEUS ANÉIS. DEPOIS, O PLANETA AZUL-ESVERDEADO E GELADO É URANO. POR ÚLTIMO, TEMOS O PLANETA AZUL E VENTOSO, NETUNO.

PERGUNTAS

1. QUAL É O PRIMEIRO PLANETA GIGANTE MENCIONADO NO TEXTO?
A) JÚPITER
B) SATURNO
C) URANO
D) NETUNO
2. QUAL PLANETA É FAMOSO POR SEUS ANÉIS?
R. _____
3. NUMERE OS PLANETAS NA ORDEM EM QUE APARECEM NO TEXTO:
() URANO
() SATURNO
() JÚPITER
() NETUNO
4. QUAL PLANETA É O ÚLTIMO A SER MENCIONADO?
R. _____
5. QUAL PLANETA GIGANTE VOCÊ ACHOU MAIS INTERESSANTE E POR QUÊ?
R. _____

ATIVIDADE 13: Dinossauros, Sequenciamento de Eventos.


O Mundo Subterrâneo dos Fósseis



Muito tempo atrás, os dinossauros viviam na Terra. Mas, com o passar do tempo, muitos deles morreram. Primeiro, os corpos dos dinossauros foram cobertos por lama e areia. Em seguida, as camadas de terra e rocha foram ficando cada vez mais pesadas sobre eles. Depois de muitos e muitos anos, a lama e a areia se transformaram em rochas duras, e os ossos dos dinossauros viraram fósseis! Por último, cientistas e paleontólogos foram ao trabalho, cavando com muito cuidado para encontrar e estudar esses fósseis, que nos contam sobre a vida dos dinossauros.

Perguntas



1. O que aconteceu primeiro com os corpos dos dinossauros, de acordo com o texto?
R. _____
2. O que as camadas de terra e rocha se tornaram com o tempo?
R. _____
3. Você já viu um fóssil em um museu ou em algum lugar? Conte o que você achou.
R. _____
4. Numere os eventos na ordem em que eles acontecem na formação de um fóssil:
() Os cientistas encontram os fósseis.
() Os ossos dos dinossauros viram fósseis.
() Os corpos dos dinossauros são cobertos por lama e areia.
() A lama e a areia viram rochas duras.
5. Quem são os profissionais que encontram e estudam os fósseis?
R. _____





Fonte: *Caderno de Atividades de Desenvolvimento*, elaborada por Manoel Messias Pereira Valido Filho


Promoção de Conhecimentos em Matemática

HORA DA MATEMÁTICA
QUAL O TAMANHO DO AZUL?

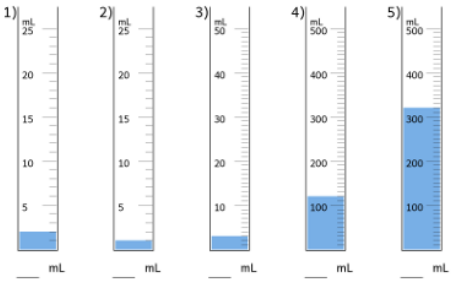





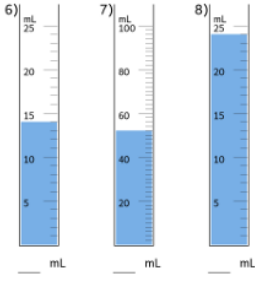




HORA DA MATEMÁTICA
QUAL O TAMANHO DO AZUL?



1) _____ mL 2) _____ mL 3) _____ mL 4) _____ mL 5) _____ mL



6) _____ mL 7) _____ mL 8) _____ mL

HORA DA MATEMÁTICA

QUAL O TAMANHO DO VERMELHO?

1) °C

2) °C

3) °C

4) °C

5) °C

6) °C

7) °C

8) °C

HORA DA MATEMÁTICA

PEDAÇOS ou FRAÇÃO

Pintar $\frac{4}{7}$

Pintar $\frac{3}{5}$

Pintar $\frac{2}{6}$

Pintar $\frac{5}{6}$

Pintar $\frac{1}{4}$

Pintar $\frac{2}{4}$

Pintar $\frac{1}{3}$

Pintar $\frac{1}{5}$

Fonte: Caderno de Atividades de Desenvolvimento, elaborada por Manoel Messias Pereira Valido Filho

Um dos critérios considerados no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista refere-se às dificuldades de comunicação e de interação social, que podem interferir nas relações interpessoais, na compreensão de situações sociais e na formação de vínculos afetivos. De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (APA, 2014), tais características manifestam-se em diferentes graus, interferindo significativamente na adaptação social e no desenvolvimento comunicativo. Diante esse cenário, é fundamental uma avaliação criteriosa no campo da linguagem e, quando necessário, sugerir o uso de ferramentas que possam estimular a comunicação funcional e verbal, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da independência do indivíduo.

Nesse contexto, o uso de prancha de comunicação, por se tratar de um recurso tecnológico de custo mais acessível, pode constituir uma ferramenta eficaz na implementação de um sistema de comunicação alternativa (CA). Esse tipo de recurso pode atender às demandas específicas relacionadas à linguagem e comunicação, promovendo maior autonomia comunicativa por meio de um

73

instrumento que pode ser confeccionado e personalizado com fotos, desenhos, símbolos, figuras diversas, entre outros materiais visuais que possam representar o cotidiano do educando.

Dessa forma, propõe-se a elaboração de um protótipo de Pranchas PECS (Picture Exchange Communication System), traduzido como Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, como um recurso alternativo para educandos autistas não verbais ou que apresentem comprometimento significativo na fala funcional bem como déficits permanentes nas habilidades de comunicação social. De acordo com Santos *et al.* (2021), o sistema associa estímulos visuais e auditivo-verbais de forma complementar, o que favorece a compreensão e a comunicação do indivíduo que o utiliza.

Assim, será disponibilizado um link de acesso ao site do ComunicaTEA (associação sem fins lucrativos que atua na divulgação de informações sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa no Brasil), com matérias para downloads gratuitas para confecções de PECS:

Link de acesso ao site do ComunicaTEA



<https://comunicatea.com.br/downloads/>

Cabe, portanto, reconhecer que cada sujeito com TEA é único, apresentando necessidades próprias e específicas. Identificar o foco de interesse de cada estudante é fundamental, pois ele pode ser o meio pelo qual o professor se aproximará do estudante, promovendo engajamento no processo de ensino e aprendizagem. Assim, cabe a cada professor de AEE lançar mãos de recursos pedagógicos, buscar alternativas metodológicas e criar atividades

que possam contribuir para o desenvolvimento do estudante. Os jogos e atividades que foram sugeridas tiveram como critério o estímulo de áreas que estão diretamente relacionadas aos desafios enfrentados pelos estudantes no espectro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como toda prática pedagógica, a realização do Atendimento Educacional Especializado demanda organização e planejamento das ações. A utilização de instrumentos específicos, quando orientada por uma proposta estruturada, pode favorecer a sistematização e a efetivação do trabalho docente. No entanto, conforme foi observado por Roveda e Schmidt (2025), constata-se uma escassez de instrumentos que possam subsidiar o trabalho do professor do AEE no atendimento aos discente com TEA, o que dificulta o cumprimento qualificado das funções legais previstas e, conseqüentemente, compromete a qualidade do serviço, fragilizando o processo de inclusão.

Diante desse cenário, este material buscou apresentar alguns instrumentos que pudessem colaborar para reduzir essa lacuna, contribuindo para a estruturação das ações realizadas no âmbito do AEE.

Embora previsto por leis e orientado por diretrizes oficiais, o funcionamento do AEE vem sendo construído diariamente por meio das intervenções pedagógica, das ações e dos esforços dos professores para encontrar recursos mais adequados e da colaboração de todos os envolvidos, visando tornar a escola um espaço cada vez mais inclusivo e acessível.

As atividades apresentadas neste caderno possuem caráter sugestivo e têm como propósito inspirar a prática pedagógica do docente do AEE junto a estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo caminhos que possam auxiliar na organização e no planejamento do Atendimento Educacional Especializado, ficando a critério do docente de AEE avaliar a sua pertinência e adaptá-las, se for o caso, conforme a necessidade do estudante. As orientações e instrumentos apresentados neste caderno não dão conta de todas as formas de atuação com o educando com TEA, porém podem indicar algumas direções possíveis para organização das intervenções realizadas no Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR.** 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.* Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva.** 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARANTES, O. V.; COSTA, E. S. Desafios e possibilidades para a inclusão dos estudantes com Transtorno Do Espectro Autista – TEA na Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 8, n. Especial, p. 05–19, 2025. DOI: [10.36524/profept.v8iEspecial.3142](https://doi.org/10.36524/profept.v8iEspecial.3142). Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/3142>.. Acesso em: 12 ago. 2025.

BARROS, P. M.; HAZIN, I. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicologia em pesquisa**, v. 7, n. 1, p. 13-22, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000100003. Acesso em: 20 jul. 2025.

BATISTA, M. J.; BARBOSA, L. F. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG-campus Juiz de Fora. **Revista Iluminart**, n. 20, 2022. Disponível em: [st13692x,+Gerente+da+revista,+02+A+inclusão+de+alunos+com+transtorno+do+espectro+autista+\(7\).pdf](#). Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 18 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC/SEE, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 5. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Documento Base da Ação TEC NEP- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoa com Necessidades Específicas.** Versão III. MEC/SETEC: Brasília, 2010 (texto digitado).

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. MEC. **Projeto Escola Viva**: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: MEC/Seesp, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/ 2009/ MEC**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013 / MEC / SECADI / DPEE**: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério Público do Estado de São Paulo. Guia Prático: o direito de todos à educação. **Diálogo com os promotores de justiça do estado de São Paulo**. São Paulo, 2012a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> acesso em 06 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **Construindo o sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro**: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas. Estudo n. 11. Tradução para o português realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 2011. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2017/08/estudo-funcoes-executivas-habilidades-para-a-vida-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

CHIARADIA, A. P. X. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no Atendimento Educacional Especializado**. 2018, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages-SC, 2018.

CUSTÓDIO, E.S.; PESSOA, R.R. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica: Inclusion of students with ASD in professional and technological education. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 206–226, 2025. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/17257>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. de. Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 518-525, out/dez. 2013.

DESIDERIO, V.; FRUTUOSO, H. **Inclusão de pessoas com Transtorno de Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica** [livro eletrônico]. Natal: IFRN, 2023. 153 p. Il. ISBN 978-85-8333-322-7. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2568?show=full>. Acesso em: 15 ago.2025.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. **O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno**. Psicologia em Estudo, v. 21, n. 3, p. 411-423, 25 nov. 2016.

FERREIRA, E. S. F. **Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo**. Dissertação de Mestrado, UFSM, 2018. Disponível <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16988> Acesso em: 3 Set 2025.

FERREIRA, Rafaela Dias. **Perspectivas de Aprendizagem do Aluno com Deficiência (AcD)**. Produto Educacional-e-book: 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642659/2/Perspectivas%20de%20Aprendizagem%20do%20Aluno%20com%20Defici%C3%Aancia%20%28ACD%29.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução nº 19, de 18 de março de 2019**: aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do IF Baiano. Salvador/BA, 2019. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2019/12/Resolucao-19-2019.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Resultados preliminares da amostra. Brasília: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/autismo>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MAGALHÃES, M. H. P. **A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista**: uma análise dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás. Orientadora: Dayanna Pereira dos Santos. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Goiás – Campus Anápolis, Anápolis, 2021.

MAHL, E.; OLIVEIRA, P.; ZUTIÃO, P. Estratégias utilizadas por três professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Baiano: relatando experiências. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020, p. 1-19, 2020. DOI:[10.3895/rtr.v5n0.12981](https://doi.org/10.3895/rtr.v5n0.12981). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364594450_Estrategias_utilizadas_por_tres_professoras_de_Atendimento_Educacional_Especializado_AEE_do_IF_Baiano_relatando_experiencias. Acesso em: 20 ago.2024.

MANTOAN, M. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2008.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna. 2010.

MEDEIROS, T. C. S.; PASSOS, D. O. R. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais brasileiros: revisão de literatura. **Revista**

Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 183–196, 2019. DOI: [10.36311/2358-8845.2019.v6n1.13.p183](https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.13.p183). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NEJAR, J.R. **Frank. Gestão escolar e inclusão PCD**: entraves administrativos para a implementação da educação inclusiva em escolas privadas de Porto Alegre. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256965>. Acesso em: 26 ago. 2025.

NETA, O. M. M.; ASSIS, S. M.; LIMA, A. C. S. O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Eletrônica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/846>. Acesso em: 12 set. 2025.

OLIVEIRA, P. **Adaptações de pequeno porte para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação**. Catu: IFBaiano, 2025.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 146-165, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1033/957>. Acesso em: 16 ago. 2025.

PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P.; O., A. A. S. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: uso de instrumento de intervenção pedagógica em contexto de pesquisa. *In*: PAPIM, Ângelo Antonio Puzipe, *et al.* (Orgs). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, pp. 223-138. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso: em: 03 ago. 2025.

PARAÍBA. Ministério Público. Cao da Educação. Caderno do professor Atendimento Educacional Especializado – AEE. 2018. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.mppb.mp.br/jspui/handle/123456789/439>. Acesso em: 20 de ago. 2025.

PARREIRA, M. A. R.; PEDRO, K. M. **Tutoria por pares no contexto da educação especial: uma revisão de literatura**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/111982>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184 p. ISBN 978-85-7983-393-9.

REIS, A. de A.; GOUVEIA, R. A. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-673, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.673. Disponível em: [Artigo+e-673 \(1\).pdf](#). Acesso em: 12 jan. 2023.

RODRIGUES, G. *et al.* O que a sociedade precisa saber sobre o transtorno do espectro autista. **Revista Projetos Extensionistas**, v. 1, nº 2, 2021. p. 173-183.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROVEDA, A. A. O.; SCHMIDT, C. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: Estado da arte. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e3/1–16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678>. Acesso em: 11 out. 2025.

SANTANA, M. G. **A inclusão do aluno autista na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas**. 2025. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Branco, Ouro Branco, 2025.

SANTOS, A. N. S. *et al.* elos perdidos e inclusão tardia: percursos educacionais interrompidos e a reintegração de pessoas com autismo pela educação de adultos – desafios metodológicos para a letraria inclusiva, a andragogia neurodiversa e as implicações reveladas pelos dados do censo de 2022. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 30331–30380, 2025. DOI: [10.56238/arev7n6-075](https://doi.org/10.56238/arev7n6-075). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5707>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTOS, P. A. *et al.* *O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System – PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo*. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 2, e20200041, 2021. DOI: 10.1590/2317-1782/20202020041.

TREVISAN, S.; ZILLOTTO, D. M. **Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul**, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Q5QKzNfKVFPb6JnPggWXrnd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VERDE, A. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. In: ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VILARONGA, C. A. R. *et al.* **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 26 ago. 2025.

YGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, ed. 14. rev. ampl. 2º reimpr. 2020.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como está sendo materializada a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com autismo nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Para isso, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes de AEE do IF Baiano, foi necessário, inicialmente, compreender conceitos que envolvem essa temática, bem como as transformações históricas na forma como o Transtorno do Espectro Autista tem sido compreendido ao longo do tempo. Também, fez-se essencial conhecer a dinâmica do AEE à luz das políticas educacionais que o estruturam, discutir a formação dos estudantes com TEA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e refletir sobre os fundamentos que sustentam essa modalidade de ensino e sua relação com os princípios da inclusão.

O resgate da evolução histórica do entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista não apenas colaborou para contextualizar a temática desta pesquisa, como também, contribuiu para reconhecer a complexidade e a pluralidade que envolvem o espectro autista.

Apesar de ainda enfrentar limitações, o serviço do AEE é uma das principais estratégias para inclusão escolar dos educandos com deficiência. Mas para que cumpra esse papel de forma efetiva, é imprescindível o seu fortalecimento, garantindo condições adequadas, profissionais especializados, espaços formativos e recursos pedagógicos diversificados que assegurem não apenas o ingresso, mas também, a permanência e o êxito desses estudantes.

A partir dos dados coletados e nas análises realizadas, foi possível compreender como o AEE vem sendo desenvolvido na Instituição, identificando aspectos relevantes que evidenciam, tanto práticas exitosas, quanto desafios na consolidação de ações inclusivas, conforme percebido nas falas das professoras entrevistadas.

Percebeu-se que os docentes apresentam formações diversas, embora em algum momento tenham direcionado sua trajetória para a área da Educação Especial, conforme previsto na legislação para atuação no AEE. Contudo, não foram identificadas formações específicas voltadas para o trabalho com estudantes com TEA.

Assim como ocorre na formação, a experiência profissional desses docentes

no AEE, também, se mostra bastante diversificada, o que pode contribuir para o compartilhamento de saberes e enriquecimento na proposição de estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com autismo.

Ao analisar a dinâmica do AEE, voltado ao estudante com autismo na Instituição, com base nos dados das entrevistas, constatou-se que as práticas estão direcionadas, principalmente, às ações de orientação, tanto para docentes e discentes, quanto para familiares. Além disso, destaca-se a importância do conhecimento do perfil do educando, contemplando seus interesses, habilidades e necessidades, a partir de anamneses, avaliações diagnósticas do aluno e da consulta a relatórios médicos e pedagógicos. Essas informações subsidiam a elaboração do estudo de caso e constituem a base para a construção de um plano de atendimento personalizado, confirmando e reforçando os desafios já apontados na revisão teórica apresentada nesta pesquisa.

Apesar dessa articulação de ações, a oferta do AEE ainda apresenta limitações no que diz respeito às exigências de um processo educacional efetivamente inclusivo. Desafios relacionados à disponibilidade de tempo para estudo na carga horário de trabalho do professor para participar de formação continuada, colaboração interdisciplinar, recursos humanos e pedagógicos e documentos normativos que permita, principalmente, a realização das adaptações necessárias.

Enfim, o estudo evidenciou que, embora o AEE seja um instrumento essencial à inclusão do estudante presente na Instituição, o seu âmbito de intervenção não se limita unicamente ao atendimento individual ao estudante, pois entende-se que o processo inclusivo dos discentes público da educação especial não deve se restringir a um esforço individual do docente especializado. A efetivação desse processo exige ações articuladas e o empenho coletivo de toda a Instituição, e, para que isso se concretize, é imprescindível investir em formação e qualificação de toda a comunidade escolar, maior desafio à ampliação das ações do AEE para que se efetive a inclusão.

Esta pesquisa culminou com a elaboração de um produto educacional que consiste em um *Caderno de Inspirações* destinado aos docentes do AEE no trabalho com estudantes com TEA. O material busca atuar como apoio pedagógico, oferecendo subsídios para a prática docente no contexto do AEE. Nele, são apresentadas informações sobre o TEA, reflexões acerca do atendimento especializado, referências a documentos orientadores, além de modelos de fichas e sugestões de atividades que podem ser aplicadas junto aos educandos com autismo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-4**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 1994.

ANDRADE, E. R. de S. **Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/BA: tecendo o cuidado para alunos com TEA**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH IV, Jacobina, 2019. Disponível em: [ARAÚJO, A. S. de; DOURADO, J. L. G. Transtorno do Espectro Autista \(TEA\) e a empregabilidade: entre a formação e a inclusão. **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 9, n. 20, p. 291-306, 27 maio 2022.](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/a953f5e7-da97-4ecd-b1f1-cfb78f916b19/content#:~:text=categorias%20profissionais%2C%20as%20reuni%C3%B5es%20peri%C3%B3dicas%20com%20as,outros%20atores%20envolvidos%20no%20processo%20de%20cuidado. Acesso em: 15 de jun. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, M. J. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora**. 2021. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional) Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, 2021. Disponível em: [BATISTA, M. J.; BARBOSA, L. F. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista \(TEA\) no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG – campus Juiz de Fora. **Revista Iluminart**, n. 20, 2022. Disponível em: <https://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/411>. Acesso em: 15 jun. 2025.](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601196/2/A%20INCLUS%20O%20DE%20ALUNOS%20COM%20TRANSTORNO%20DO%20ESPECTRO%20AUTISTA%20NO%20ENSINO%20T%C3%89CNICO.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BELIZÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BORBA, M. M. C.; ZANZ, J. M.; MELCHER, J. F. F.; SILVA, S. P. da; SANTANA, F. M. N. O protagonismo da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência. **Revista diálogos interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 1000-1016, 13 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/gepfp.v4i16.22494>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22494>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Presidência da República, 2004.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC Secretaria de Educação Especial, 2008a.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 18 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.115, de 17 de julho de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Cadastro da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2024.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4. ed. Elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 2012a.

BRASIL. **Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018**. Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/l13652.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019**. Dispõe sobre a alteração na Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.977 de 08 de janeiro de 2020**. Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para estabelecer o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2013.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do**

espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática, 2015b. 156p. ISBN 978-85-334-2108-0. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento institucional:** identidade e gestão para a construção da excelência. Salvador: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Baiano, 2014. 156 p.

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

BRASIL. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais – adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2. **Diário Oficial da União.** Brasília: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Câmara de Educação Básica. 14 de setembro de 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 22, 21 de setembro de 2012b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021.** Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais, 2016b. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 24 maio 2016.

BRUSSIARI, G.; SANTOS, A. P. R. dos; SILVÉRIO, P. da S.; AGUIAR, A. N. M. de; RABELO, M. E. P. Alfabetização de crianças com Autismo. **ISCI revista científica**, 56. ed., v. 12, n. 1, p. 52-76, jan. 2025. Disponível em: https://www.isciweb.com.br/revista/images/Ed-56_completa.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

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

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder**. 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2008.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista educação pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 10 set. 2023.

CORRÊA, M. A. M. Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX. **Educação especial em tempos de inclusão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, v. 1, p. 67-90, 2012.

CUSTÓDIO, S. E.; PESSOA, R. R. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica: Inclusion of students with ASD in professional and technological education. **Revista trama interdisciplinar, [S. l.]**, v. 15, n. 2, p. 206-226, 2025. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/17257>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma Educação Inclusiva. *In*: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a Escola e Sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 127-141, 2014.

DESIDERIO, V.; FRUTUOSO, H. **Inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista na educação profissional e tecnológica** [livro eletrônico]. Natal: IFRN, 2023. 153 p. Il. ISBN 978-85-8333-322-7. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2568?show=full>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FERREIRA, V. da S. **Estudantes com autismo e a preparação para o mundo do trabalho: um estudo sobre a educação profissional de nível médio no IFBA**. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18274>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FONTANA, F.; ROSA, M. P. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Atena,

2023.

FRANÇA, É. da S. Nem alhos, nem bugalhos: AEE do IF Baiano. In: OLIVEIRA, P. de; MAHL, E. (org.). **O atendimento educacional especializado (AEE) nos Institutos Federais: relatos de experiências**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, R.G. A. **Produção de recursos educacionais**. Materiais de Aula. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. DOI: 10.1590/s1413-65382418000400002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GONÇALVES, N. G. O arquivo histórico escolar, a Universidade e a escola: diálogos possíveis. **Cadernos de educação**, v. 11, n. 31, p. 71-84, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1741>. Acesso: 14 set. 2025.

GRAMSCI, A. 1891-1937 **Cadernos do cárcere**, v. 2, edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HEHIR, T.; GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo: 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**. Agência IBGE Notícias, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 22 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de desenvolvimento institucional: identidade e gestão para a construção da excelência**. Salvador, 2020. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-117.2021-com-anexo.pdf>. Acesso em: 10 set.

2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Regimento do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador, BA, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução n.º 19, de 18 de março de 2019**. Regulamento do Atendimento Educacional Especializado. Salvador: IF Baiano, 2019. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2019/12/Resolucao-19-2019.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In: Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, v. 1, p. 161-177, 2007.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 3, 2004a.

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

KOKKONEN, R. L. F.; BARBOSA, X. de C.; BATISTA, J. F. (2022). Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da faculdade de educação**, v. 24, p. 1-8, 2022.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1310>. Acesso em: 11 set. 2025.

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, RS, 2014.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

LEITE, J. de C.; CARMO, T. Metodologia Mista. *In: MAGALHÃES JUNIOR, C. A. de O.; BATISTA, M. C. (org.). Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências*. Maringá, PR: Massoni, 2021.

LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. da C. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. **Revista economia & gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 141-156, 2017. DOI: 10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p141-156. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/economiaegestao/article/view/15660>. Acesso em: 19 out. 2023.

LIMA, T. da S. **A inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial no IF Baiano 2022**. 2023. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, 2023.

LIMA, T. da S.; SILVA, O. O. N. da. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal Baiano. **Revista Contrapontos**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 173-184, 2025. DOI: 10.14210/CONTRAPONTO.S.V25N1.P173-184. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/20931>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LOURENCETI, M. D. **Transtorno do espectro autista**. 2015. Disponível em: <http://www.hcfmb.unesp.br/wp-content/uploads/2015/02/Autismo.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, M. H. P. **A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma análise a partir dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis, 2021.

MAHL, E.; OLIVEIRA, P. de; ZUTIÃO, P. Estratégias utilizadas por três professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Baiano: relatando experiências. **Revista transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012981, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MAHL, E. Docência no atendimento educacional especializado (AEE) no IF Baiano: um dos múltiplos olhares sobre inclusão escolar. In: OLIVEIRA, P. de; MAHL, E. (org.). **O atendimento educacional especializado (AEE) nos Institutos Federais: relatos de experiências**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2021.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Sisyphus**, Lisboa, v. 10, n. 3, p. 102-115, fev. 2023. Epub 16-Nov-2022. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-84742023000100102&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2025.

MALUF, A. C. M. **Autista... e agora?** Teorias e práticas vivenciais, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023. ISBN 9786557139493.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, F. C. Psicopedagogia institucional: relevância no processo educacional.

Revista QUALYACADEMICS. Editora UNISV, v. 2, n. 2, p. 400-408, 2024. ISSN: 2965-9760. DOI: doi.org/10.59283/unisv.v2n2.023. Disponível em: https://www.editoraunisv.com.br/post/psicopedagogia-institucional-relevancia-no-processo-educacional?srsId=AfmBOopCqoctVOI_A8JNre4oiOdEpLqlidqwwxVoTKseo-iSsW6tjH4I. Acesso em: 21 set. 2025.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAS, N. A. **Transtorno do espectro autista:** história da construção de um diagnóstico. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, B. de A. **O atendimento educacional especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha:** desafios da educação inclusiva. 1. ed. Curitiba: Appirus, 2019.

MEDEIROS NETA, O. M. de; ASSIS, S. M.; LIMA, A. C. S. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista eletrônica científica de ensino interdisciplinar**, v. 2, p. 106-120, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1957>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo:** guia prático. 3. ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2004.

MELLO, A. M.; HO, H.; DIAS, I.; ANDRADE, Meca. **Retratos do autismo no Brasil.** 1. ed. São Paulo: AMA, 2013.

MERCADANTE, M. T.; VAN DER GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista brasileira de psiquiatria**, v. 28, p. 12-20, 2006. Acesso em: 15 dez. 2023.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Á. A. de; DIEMER, O. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio no Brasil. **Revista história da ciência e ensino-construindo interfaces.** São Paulo: PUC-SP, v. 20, p. 238-247, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20espp238-247>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/view/44863>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp->

content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Doce.pdf.
Acesso em: 29 abr. 2021.

NEUENFELDT, D. J.; MAZZARINO, J. M.; SILVA, J. S. da. A formação do professor de Educação Física: contribuições da experiência docente para o ensino do tema transversal da Educação Ambiental na Educação Básica. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 704-730, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4788>. Acesso em: 24 jul. 2025.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA; N.; RICKES, S. M. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antônio Nóvoa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista educação pública**, v. 20, n. 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, V. F. de. Glossário. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 11. ed. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: icd.who.int. Acesso em: 20 mar. 2025.

PANEK, R; GRANDIN, T. **O cérebro autista**. Tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PEREIRA, M. J. de J.; COSTA, E. P. "O Autismo e a Contribuição da Psicopedagogia". **Revista fórum terapia**, 143 ed., v. 29, fev. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202502101021. Disponível: <https://revistaft.com.br/o-autismo-e-a-contribuicao-da-psicopedagogia/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PEREIRA, M. J. de J.; COSTA, E. P. "O Autismo e a Contribuição da Psicopedagogia". **Revista fórum terapia**, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202502101021. Disponível: <https://revistaft.com.br/o-autismo-e-a-contribuicao-da-psicopedagogia/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. **Transtorno do espectro: especificidades e educação**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. 35p.

PINTO, R. Z.; GODOY, M. A. B.; COSTA, A. B. da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. **Educação: teoria e prática**, [S. l.], v. 32, n. 65,

p. e27[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15876. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15876>. Acesso em: 23 set. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286-1306, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 01 abr. 2025.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.S; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

RIBEIRO, M. J. L. **Atendimento educacional especializado-AEE**. Maringá, EDUEM, 2010.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA/Schooling of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in adulthood: reports and perspectives of parents and caregivers of adults with ASD. **Cadernos brasileiros de terapia ocupacional**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 302–316, 2019. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoAO1845. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2415>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROSOLEM, L. D. D. da L.; VICENTINI, C. J. A. Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Transmutare**, v. 5, e2012919, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12919/8209>. Acesso em: 10 out. 2024.

ROVEDA, A. A. O.; SCHMIDT, C. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: estado da arte. **Revista educação especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e3/1-16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678>. Acesso em: 11 set. 2025.

SANTOS, L. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019. DOI: 10.32813/rchv12n12019artigo8. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/514>. Acesso em: 16 maio

2025.

SANTOS, T. A. dos; CHAVES, N. de P. S. A atuação do Napne no Instituto Federal de São Paulo e o Atendimento Educacional Especializado. *In: OLIVEIRA, P. de; MAHL, E. (org.). O atendimento educacional especializado (AEE) nos Institutos Federais: relatos de experiências*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2021.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SILVA, J. P. A. de.; ALVES, P. S. D.; SOARES, Z. C. B. A formação do professor no âmbito do Serviço de Atendimento Educacional Especializado. **Research, society and development**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. e118111436056, 2022. DOI: [10.33448/rsd-v11i14.36056](https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36056). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364648551_A_formacao_do_professor_no_ambito_do_Servico_de_Atendimento_Educacional_Especializado. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, K. F. W. da; ROZEK, M. A Teoria da subjetividade e o Transtorno do Espectro Autista: - O que já foi pesquisado? **Revista teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 330-344, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.40312. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/40312>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**. [online]. v. 11, n. 33, p.424-434, 2006. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci_abstract. Acesso: 14 set. 2025.

SILVA, M. J. F.; OLIVEIRA, C. R. Formação do professor e educação inclusiva: um estudo sobre práticas educativas. **Anais [...]**, 2., CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22962>. Acesso em: 02 abr. 2025.

SILVERIO, P. O.; SANTANA, L. P.; DE JESUS, C. S. Atendimento a alunos com TEA no ensino técnico integrado durante a pandemia Covid 19. **Caderno pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 874-888, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n4-024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1765>. Acesso em: 3 set. 2025.

SOUSA, A. E. M.; LOPES, B. B.; MAIA, M. B. P. Educação Inclusiva na Educação Profissional: Um estudo de caso á luz da Experiência em uma Escola Estadual de Educação Profissional no município de Santa Quitéria-CE. **Anais [...]** Colóquio Nacional, 3., Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional, 2014. ISSN: 2358-1190.

SOUZA, A. G. de; RUELA, G. de A. O autismo infantil e a inclusão social na educação: revisão histórica e sistêmica atual. **Revista educação pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 19, 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/19/o-autismo-infantil-e-a-inclusao-social-na-educacao-revisao-historica-e-sistematica-atual>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOUZA, J. S. de; ZAMPERETTI, M. P. Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 475-494, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7953967. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1375>. Acesso em: 30 mar. 2025.

TEIXEIRA, A. M.; GRAUP, S.; COPETTI, J. Formação de professores dos anos finais do ensino fundamental para a educação inclusiva. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023039, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1197. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1197>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TEIXEIRA, J. M. FIGUEIREDO, W. L. D.; TORRES, M. C.; GOMES, Y. P.; MARQUES, L. D.; ARTUSI, M. V. F.; BATISTA, G. A.; CASTRO, I. B.; OLIVEIRA, I. A.; MAGALHÃES, F. L.; COSTA, L. B.; BITTENCOURT, V. S. A.; FILHO, L. C. G. S.; MENDES, R. O.; FERREIRA, L. V. Análise crítica sobre o crescimento dos diagnósticos do Transtorno do Espectro autista à luz dos avanços científicos: avanço na identificação ou aumento da prevalência? **Lumen et virtus**, [S. l.], v. 16, n. 47, p. 4461-4472, 2025. DOI: 10.56238/levv16n47-110. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/4714>. Acesso em: 5 out. 2025.

TENENTE, L. B. **Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano**: aprendizagem ainda é um desafio, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 05 out. 2023.

TREVISAN, S.; ZILLOTTO, D. M. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e pesquisa**, v. 49, p. e254398, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254398>. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VALENTE, P. **Conhecendo o autismo**: sua origem, história e características. Centro Educacional Novas Abordagens Terapêuticas (CENAT), 2020. Disponível em: <https://blog.cenatcursos.com.br/conhecendo-o-autismo-sua-origem-historia-e-caracteristicas/>. Acesso em: 09 out. 2023.

VASCONCELLOS, S. P. **Práticas Educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**, 2019, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VILARONGA, C. A. R. SANTOS, J. R.; VOLATE, D. P.; GUIMARÃES, L. C. C. V. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 16 out. 2024.

WHITMAN, T. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman 2005.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista brasileira de educação especial** [online]. v. 27. Epub 22 mar. 2021. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Acesso em: 19 out. 2024.

APÊNDICE A
QUADROS DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS COM SUAS
CATEGORIAS DE ANÁLISE E UNIDADES DE ANÁLISE

Categoria Temática 1: Práticas que favorecem a inclusão e a interação social dos estudantes TEA	
Categorias de Análise	Unidades de Análise
Orientação aos discentes	<p>Além disso, em todas as turmas que entram no Instituto, nós fazemos uma ação do NAPNE, em parceria com o núcleo pedagógico e o núcleo de Psicologia aqui do Instituto, então a gente entra na sala, a gente leva dinâmicas, a gente discute sobre a questão das diferenças. (PZ)</p> <p>[...] também, uma interlocução com gestão de escola, com as famílias, com a própria turma que esses alunos estão incluídos, então é nesse sentido. (TL)</p> <p>[...] colete informações, também, com a turma, e eu faço com todas as turmas que tenham alunos assim de casos que tem como características mais peculiares, específicas que às vezes podem não ser compreendidas, eu faço intervenções nas turmas. Então eu faço intervenções nas turmas do estudante também. (EM)</p> <p>[...] eu geralmente converso, peço autorização para o estudante com autismo para a família, geralmente... nunca tive nenhuma recusa de não autorizar, então sempre eles autorizam para que faça esse diálogo e aí eu retiro o estudante com autismo dou uma outra atividade para ele e deixa a turma falar sobre ele. Falar na perspectiva deles mesmo porque tem uns termos que são inadequados, pejorativos, capacitistas, enfim, eu quero ouvir a voz dos estudantes que acompanham esse colega, e aí a gente conversa sobre. Que é quando eles apresentam uma característica, aí eu falo: tem isso, em função disto. Vocês podem estar auxiliando desta maneira; aí faço essas intervenções. E ainda às vezes faço brincadeiras para gente pensar na questão da inclusão, apresento filmes, curta metragem, às vezes, a gente faz discussões, essas coisas assim. (EM)</p>

	<p>Então, a gente sempre tem as ações com a turma no âmbito com formação de professor, atividades para os discentes se envolverem, quanto ao próprio AEE com o estudante. Então, no âmbito das atividades do NAPNE, a gente faz os encontros de formação. (AR)</p> <p>[...] também, a gente trabalha com ações com os estudantes explicando um pouquinho do que é o autismo, como é que o colega ele pode estar auxiliando esse educando, principalmente, quando tem aqueles alunos que apresentam de modulação sensorial, que é uma acessibilidade a questão do barulho, sensibilidade ao toque. Então, como os estudantes né os colegas ali respeitarem essa necessidade de fazer menos barulho, de respeitar aquele momento que a pessoa com TEA tem uma crise, uma <i>meltdown</i> ou um <i>shutdown</i>, que ele não consegue responder. (CT)</p>
Orientação aos docentes	<p>[...] e, também, auxilio os professores. Então, oriento na questão das adaptações. A gente logo na jornada pedagógica, no início de todos os semestres, a gente faz uma conversa com os professores. Eu apresento o que eu coletei na primeira conversa com os pais e com os estudantes. E aí apresenta as possibilidades de adaptações e acompanhamento. (PZ)</p> <p>[...] eu atuo, também, fazendo a colaboração com os professores das disciplinas dos cursos dos quais eles estão matriculados. Então, entra aí na inspiração no ensino colaborativo que a gente chega a fazer [...]. (TL)</p> <p>Eu apresento para o professor do primeiro ano, eu vou lá e apresento todas as características desse aluno, converso, quais são as estratégias que eles podem estar utilizando, quais são as adaptações que naquele momento o estudante precisa, oriento, também, que esse professor, ele próprio faça suas observações para descobrir todas as possibilidades né, porque o atendimento individual ele é individual, está só eu e o aluno ali, na sala de aula é um outro contexto. Então, peço para os professores. (EM)</p> <p>Agora mesmo nós vamos ter nesse mês, no final do mês, uma formação com uma neuropsicóloga</p>

	<p>para falar sobre autismo para equipe escolar, para pessoas da comunidade que desejam e isso a gente atua no âmbito de servidores da comunidade acadêmica e os alunos, também. podem estar envolvidos. (AR)</p> <p>[...] trabalho colaborativo, né? Orientação aos docentes, em relação às especificidades desse estudante, de que forma o professor pode estar auxiliando nesse processo de inclusão dentro da sala de aula [...]. (CT)</p> <p>Eu busco oferecer primeiro processos formativos [...] então, a gente tem que oferecer Educação na área da inclusão e isso é um processo árduo porque muitas pessoas não querem participar da formação, né? Então, acha que não precisa, eu já estou muito ocupada, tem muitas demandas né. E aí é o primeiro. (CM)</p> <p>A gente propõe, também, para que o professor observe na sala de aula como é que é essa dinâmica na sala de aula e também pergunte ao aluno qual o perfil de, por exemplo, trabalho em dupla. Se ele prefere, se é em dupla ou em trio. Eu busco compartilhar essas técnicas “de ou de” para ampliar a participação e ampliar o engajamento do estudante dando a ele principalmente opções e, também, trabalho na perspectiva de ter muita cautela e não gerar uma pressão também, uma sobrecarga, na verdade emocional e ali de insistência para participar de às vezes de trabalho de interação. (EA)</p>
Conhecendo o estudante TEA	<p>Então, nesse primeiro contato eu procuro entender, né, como é que foram as experiências anteriores e depois encaminho para o AEE, que no caso, aqui sou eu mesma. E aí no AEE eu faço movimento de complementar ou suplementar os estudos. (PZ)</p> <p>Além dos atendimentos que nós temos, eu tenho um horário com esses alunos para fazer o que é praxis do Atendimento Educacional Especializado. (TL)</p> <p>Então, primeiro eu faço todas as anamneses da vida social desse estudante, da vida clínica, da história acadêmica. Então, eu faço isso por meio de uma entrevista com o próprio estudante</p>

e com os responsáveis legais, né. E, às vezes, também, eu entro em contato com as escolas anteriores que eles estudaram para saber como que era esse nível de suporte lá, o que eles tinham, não tinham, etc. (EM)

[...] então, a gente vai, a partir da avaliação que faz com essa estudante, com a família, trabalhando no atendimento aquilo que pode ajudá-lo a interagir melhor, ajudá-lo a conversar, ajudá-lo a estar ali fazendo as suas atividades. Principalmente, aqueles estudantes que têm uma rigidez maior do pensamento, uma dificuldade de questão de quebra de rotina. Então, a gente vai tentando buscar essas estratégias voltadas para isso: aquisição de habilidades sociais para que eles possam se desenvolver, enquanto a gente, também, atua com a própria comunidade, com os próprios colegas. (AR)

[...] eu faço avaliação diagnósticas para verificar qual é a necessidade desse estudante, porque quando a gente fala de Transtorno do Espectro Autista, a gente está falando de uma gama de condições né, que vai desde o nível mais leve né, desde o nível de suporte um, dois, três e a gente precisa identificar. [...] Então, a gente vai verificando primeiro qual é a dificuldade que esse estudante tem e, a partir daí a gente vai trabalhando dessa forma, tanto dentro do da sala de recursos, né, por meio de atividades específicas para desenvolver essa questão de socialização, de estimulação cognitiva, trabalho raciocínio lógico, linguagem. (CT)

[...] traçar estratégias que favoreçam as demandas das necessidades específicas dos estudantes, isso de forma individual porque cada autista é único. Então, não tem como eu dizer que “ah olha, vamos adaptar a prova para o estudante “A”. Ah, você adaptou, então já está pronto para o “B” e o “C”. Não! Porque cada um tem as suas características e o atendimento individual, também, com essa questão das características. Então, a partir da necessidade do estudante, eu planejo o atendimento individual e procuro trabalhar as potencialidades a serem desenvolvidas. (CM)

Categoria Temática 2: Identificação das habilidades, potencialidades e das necessidades dos estudantes com autismo que precisam ser atendidas durante o AEE	
Categorias de Análise	Unidades de Análise
Atividade diagnóstica inicial	<p>Logo que eu recebo eles, né, que eles vão para o AEE no primeiro dia, daí eu faço uma avaliação diagnóstica, então onde tem questões relacionadas à interpretação de texto, a escrita, aos cálculos básicos da Matemática, raciocínio lógico. (PZ)</p> <p>Quando é com complementação, eu vejo se precisa fazer uma investigação do que o aluno necessita com mais urgência. (EM)</p> <p>Primeiramente, a gente começa com uma avaliação pedagógica, anamnese, a gente faz entrevista, faz uma entrevista com os estudantes, com a família, também, principalmente a maioria dos estudantes são menores de idade. [...]. E, também, com as atividades que a gente propõe no próprio atendimento. A gente começa com as atividades básicas de língua portuguesa, de matemática, atividades que trabalham a atenção, memória. (AR)</p> <p>Primeiro, eu faço as avaliações diagnósticas. Então essas avaliações compreende o quê, avaliações que verificam questão de raciocínio lógico, de linguagem, a questão escrita, atividades que trabalham a questão da oralidade para eu ver como é que é a comunicação. Então, a partir disso aí, eu faço normalmente são quatro a cinco atendimentos com atividades específicas. (CT)</p> <p>Primeiro, a gente faz um processo inicial de anamnese [...] Além disso, a gente aplica atividades pedagógicas para avaliar as competências que o estudante já adquiriu e aquelas que necessitam e a gente trabalha dentro das funções executivas: memória, e assim por diante, as funções executivas. Então, vamos avaliar o raciocínio lógico, vamos avaliar a memória, e basicamente nesse sentido. (CM)</p> <p>Eu tenho um formulário, né. Como eu te falei é um formulário padrão que eu coloco na entrevista, geralmente, a primeira coisa que eu</p>

	<p>coloco nela. É baseada em 3 pontos principais: primeiramente é uma entrevista para o responsável, eu faço a entrevista com o estudante para eu identificar ali o perfil de aprendizagem dele, as habilidades, as habilidades não, os interesses dele, né. Depois eu faço uma um roteiro de sondagem pedagógica onde eu faço uma avaliação das habilidades linguísticas, das habilidades lógico – matemática, faço depois uma avaliação das habilidades cognitivas no sentido de planejamento, memorização, atenção, flexibilidade cognitiva, velocidade na realização das tarefas, dos aspectos relacionados à recepção da informação e também habilidade nas áreas sociais, socioemocionais – como é que o estado de ânimo dele, a que geralmente ele está presente, como ele participa, como ele se envolve nessas atividades de sondagem que eu estou fazendo, se ele demonstra né uma abertura ao erro ou não, e esses são alguns dos aspectos emocionais. Faço, também, algumas investigações em relação às suas habilidades de competências de estudo, além também da coordenação motora. (EA)</p>
<p>Anamnese com a família e com o estudante</p>	<p>Também, faço uma entrevista, onde eu escuto o estudante. Escuto a família primeiro, mas depois eu quero ouvir do estudante. Então, quais as principais dificuldades dele, quais as habilidades, o que ele já passou e experiências anteriores na escola, se ele tinha adaptação ou não, quais adaptações ele acha necessário. (PZ)</p> <p>Quando o aluno chega, a gente faz uma análise do caso, um estudo do caso daquele aluno... Através da família, a família é sempre o primeiro passo. Então, a família e escuta da família, e depois disso um estudo do aluno em particular. Aí a gente procurar entender o aluno, a partir dele mesmo. (TL)</p>
<p>Observação direta no atendimento e na rotina escolar</p>	<p>No próprio atendimento, a gente propõe atividades e observa as devolutivas. (AR)</p> <p>A gente vai observando a evolução... já no terceiro atendimento percebi mudanças. (CT)</p>
<p>Atuação colaborativa com os docentes da sala de aula comum</p>	<p>A gente, também, vai buscando... ver junto, também, aos professores quais as habilidades que esse aluno mostra na sala de aula, o que é que ele tem aí desenvolvido, quais as dificuldades que ele apresenta. Então, a gente</p>

	<p>busca tentar né, vamos dizer assim, estudar esse aluno em todos os âmbitos as fontes de informação que a gente tem, família, as professoras do ensino comum, o próprio estudante para que a gente consiga ver estratégias e no próprio atendimento mesmo. Então, se propõe uma estratégia para ele e eu vou observar como é devolutiva dele para mim. [...] Converso com os professores para saber o que o aluno desenvolve em sala. (AR)</p> <p>Combino, também, horários com professores para discutir estratégias. (CT)</p> <p>Eu, também, faço uma intervenção junto com o professor da disciplina para saber nível de competência, como é que está, peço uma avaliação de materiais escolares sempre que possível para avaliar como esse aluno se organiza. (EA)</p>
<p>Consulta a documentação e histórico escolar</p>	<p>Recebemos todos os relatórios que o aluno possa ter. Buscamos a escola de origem. (TL)</p> <p>A gente chega a ir na escola que esse estudante estudava, anteriormente, para buscar informações [...]. (AR)</p>

Categoria Temática 3. A realização do AEE para discentes com TEA no IF Baiano	
Categorias de Análise	Unidades de Análise
Organização horária do AEE	<p>Depois desse estudo que é realizado do caso, aí nós vamos conversar com o coordenador do curso para tentar locar uma carga horaria de AEE dentro da grade mesmo de horários da turma. Porque se a gente não garante esse horário dentro da grade de horários da turma, o que acontece, as reposições de aula acabam inviabilizando o atendimento, troca de horários dos professores. Então, a gente faz questão que o AEE esteja sinalizado dentro da grade de horário da turma daquele aluno. (TL)</p> <p>A gente marca o horário com o estudante, por exemplo, dependendo de cada caso, é uma vez na semana, duas vezes na semana, uma hora, duas horas e aí eu preparo o atendimento. (AR)</p> <p>[...] é feito o atendimento individual semanal. Devido à grande demanda, porque a gente não atende só TEA, devido à grande demanda, infelizmente a gente consegue uma, no máximo duas vezes por semana. Então, quando chega uma questão de duas vezes, às vezes é no sentido de atendimento em duplas funcionais, atendimento em coletivo. (CM)</p> <p>O AEE dependendo do curso, ele se torna um pouco mais desafiador, né. Então, os cursos integrados ele é um curso que a gente tem uma dificuldade de fazer o AEE no contraturno. (EA)</p> <p>No Instituto Federal é muito complexo, porque os alunos aqui estudam o dia todo né, então eles têm uma carga horária muito pesada, eles têm em torno de 17 a 19 disciplinas. Aqui no <i>Campus</i> de Alagoinhas eles têm às vezes uma tarde livre, duas tardes. E aí uma das tardes é a tarde que nós professores somos obrigados a participar de todas as reuniões. Então, quarta-feira eu não consigo atender ao aluno, aí sobra uma outra quarta, uma outra sexta-feira. Só que na sexta-feira eu tenho que atender 21 alunos, eu não consigo atender 21 em uma única tarde. (EM)</p>
Processo de Avaliação e elaboração do Plano de	Após esse processo de avaliação de natureza pedagógica com o estudante, a gente vai fazer o plano de atendimento e marca né, obviamente, ali o atendimento com o estudante, porque tem

Atendimento	aquele que vai demandar. (AR)
Perfil e necessidades Individuais dos Estudantes com TEA	<p>E aí a gente realiza o atendimento, geralmente, na sala do AEE e o atendimento em si vai depender do caso, do que o aluno necessita naquele momento. Hoje, por exemplo, a gente dois alunos que não são alfabetizados. Então a demanda deles, é essa mesmo, é a alfabetização, é a maior demanda. Não que eles não tenham outras, mas essa é a maior. Tem um outro que é a socialização dele que é muito difícil, a própria aceitação dele enquanto pessoa autista, então a gente tem que trabalhar essa questão, e é por aí. É o caso do aluno que diz como proceder. (TL)</p> <p>Nós temos uma estudante que ela tem essas questões mais afloradas em termos de buscar no relacionamento amoroso e tudo mais, então eu trabalhei com história social voltada para relacionamentos, como se comportar em um aniversário, as regras sociais ali né; a gente já tem um estudante que já não se sente bem aniversários. Então, a gente vai tentando, a partir do perfil do aluno, criando essa história social com imagens e tudo, e trabalhando com o estudante. Também tem jogos, aqueles jogos que trabalham a questão de (...) aqueles livros caixa né. Jogos que trabalham tomada de decisões, que trabalham empatia. Consegui elaborar por exemplo, umas situações problemas e aí o aluno pega a situação problema e diz olha “o que é que você faria nesse caso?”, principalmente, situações que envolvem relacionamentos, resolução de conflito, tomadas de decisões. Então a gente vai trabalhando com esse estudante o que eles requerem, pelo desenvolvimento que eles têm. (AR)</p> <p>A questão da divisão de horário do AEE vai depender muito do quanto eu percebo da necessidade do AEE para esse estudante. Então, esses estudantes que quanto menor autonomia e dependência, maior vai ser a carga horária do AEE para poder dar conta de todas as demais disciplinas. A carga horária eu tenho feito dessa forma, conforme o perfil do estudante, porque vai ser exatamente o que o AEE vai precisar trabalhar né. (EA)</p>
	Nós temos lá, além da orientação aos docentes,

Metodologias e práticas no AEE	adaptações das atividades e o atendimento individual. (CM)
Articulação intersetorial e trabalho colaborativo	<p>É difícil, também, porque a gente não tem horários em comum com os professores para dar essas devolutivas. Então, geralmente, eu procuro fazer nas reuniões pedagógicas as devolutivas com os professores, eu que tenho que geralmente correr atrás dos professores para ficar dando essa devolutiva, de “olhe esse seu aluno está precisando disso, precisando daquilo”. Por mais que venha batendo sempre o pé para que os professores me procurem para gente trabalhar na Perspectiva da colaboração entre professor da sala e a professora de educação especial. (EM)</p> <p>Eu estou com um aluno aqui que ele não sabe de jeito nenhum montar um Seminário de Tecnologia de Alimentos. Não é minha responsabilidade ajudá-lo, mas assim como é que eu não vou ajuda-lo se não tem ninguém para dar suporte. Então, eu vou orientando como que ele vai montar esse seminário, converso com a professora, tento montar um atendimento individualizado com a professora para ajudar esse aluno. (EM)</p> <p>O nosso trabalho aqui é isso, essa parceria colaborativa tanto com professor com a equipe pedagógica, os profissionais são importantes, essa equipe multidisciplinar, as terapias também com psicólogos, com psiquiatra. (CT)</p> <p>Então, esse estudante ele tem o professor da sala de aula sendo orientado o tempo todo sobre quais são as potencialidades, as necessidades dele. (CM)</p> <p>E o ensino colaborativo né que, também, é uma questão que a gente realiza nesse ensino colaborativo que, também, por exemplo, esse mesmo estudante que eu citei foi muito interessante o trabalho colaborativo com a professora de sociologia, nós temos um trabalho legal, foi muito bom, junto com a própria coordenação. (CM)</p> <p>Ele tinha o suporte do NAPNE. O NAPNE estava acompanhando ele, enquanto NAPNE, enquanto equipe do NAPNE, a gente acompanhava esse</p>

	<p>aluno o tempo todo, através de diálogo com professores. Então, os professores tinham essa abertura para entrar em contato, falar sobre esse aluno. Mas, nesse período não foi necessário, é apenas, através dessa forma que eu já citei, em reunião semanal com tutora dele que já estava com ele desde o início do curso, desde o primeiro ano. Então, já conhecia bastante ele, sabia como conduzir bem esse processo para ele por exemplo, não ficar fora de um trabalho em grupo por exemplo, está no mesmo grupo que ele. Então, foi bem interessante essa forma que o <i>campus</i> se encontrou de prestar esse atendimento a ele no sentido de trabalhar as habilidades sociais. (CL)</p>
--	--

Categoria Temática 4. A inclusão educacional dos estudantes TEA no IF Baiano	
Categorias de Análise	Unidades de Análise
Documentos normatizadores	<p>Citar uma coisa só é até complicado. Precisa de normativas que garantam adaptações de grande porte. Esse é um ponto muito importante a considerar. (TL)</p> <p>Em primeiro lugar, processo afirmativos. (CM)</p>
Formação e qualificação profissional	<p>Precisa de formação da equipe, né e de professores para poder operacionalizar essas adaptações, porque não basta ter o documento, é preciso que se saiba fazer né, que saiba operar esse documento. (TL)</p>
Infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos	<p>É preciso, também, que a gente tenha uma sala de recursos bem equipada, sendo que a gente ainda está numa trajetória, mas ainda não tá o suficiente né, a gente precisa de mais recursos pedagógicos para poder tá trabalhando com esses alunos. (TL)</p> <p>A gente precisa fortalecer a equipe do NAPNE, também, hoje tem alunos por exemplo, que demandava de um olhar do psicólogo por exemplo, e ele não tem na equipe, então são questões que impactam na qualidade dessa inclusão do aluno e, para além disso, também, recursos, equipamentos, materiais e tudo mais. Só que, também, não adianta ter recursos se não tiver esses profissionais, então, eu acho que é um equilíbrio das duas coisas. (EM)</p> <p>Segundo lugar, infraestrutura e quando eu falo infraestrutura recursos humanos, recursos materiais. (CM)</p>
Currículo inclusivo e desenho universal	<p>Então, pensar num currículo já com desenho acessível. Então eu acho que precisa dessa compreensão do currículo, não um currículo diferenciado para esse estudante. Mas, um currículo que seja aberto, acessível e diversos para todos os estudantes. (EA)</p>
Colaboração e trabalho em rede	<p>Não achar apenas que o atendimento, o professor especializado tem a responsabilidade com aquele aluno. Mais a importância do colaborativo, com a equipe pedagógica, com os professores. (EA)</p>

	<p>Parceria com instituições de saúde, parceria com a família, parceria com a comunidade, parceria com a comunidade acadêmica. Falta isso, parceria, trabalho coletivo, ensino colaborativo, parceria. (CM)</p>
Concepção crítica de inclusão	<p>Primeiramente, esse olhar inclusivo, essa abertura para nova prática, para uma nova forma de fazer educação. Eu acho que é o principal, é a gente tentar romper com esses estigmas que a gente criou ao longo do tempo sobre qual é o lugar que a pessoa tem que estar né. Essa visão que a gente tem de educação mais homogeneizadora, de uma turma que tem um nível, que esse aluno tem que se adequar a esse nível, a percepção às vezes de educação somente como uma forma de preparar para o mercado de trabalho né. A educação vai muito além, forma o indivíduo como ser completo, de forma integral. Então, acho que eu acho que é isso, é um Novo Olhar mesmo sobre educação e sobre o indivíduo, entendendo a diferença, não como a diferença em relação a essas pessoas, mas entender que a diferença é inerente é todo ser humano. A gente nunca vai ter uma turma heterogênea, mesmo que ela não tenha uma pessoa autista. Realmente no olhar é uma nova forma de enxergar a educação, de enxergar o indivíduo, e de me enxergar como profissional. (AR)</p>

APÊNDICE B

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos *campi* do Instituto Federal Baiano.

Pesquisador responsável: Annilma Queiroz Silva.

Local da Pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano.

PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa *O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos campi do Instituto Federal Baiano*, sob a responsabilidade da pesquisadora Annilma Queiroz Silva. Para poder participar, é necessário que o(a) senhor(a) leia este documento com atenção. Por favor, em caso de dúvida, peça à responsável pelo estudo para explicar qualquer palavra ou procedimento que o(a) senhor(a) não entenda claramente. O propósito deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa e, se assinado, dará a sua permissão para participar no estudo. O documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso queira participar. O(a) senhor(a) só deve participar do estudo se quiser, podendo se recusar a participar ou se retirar desta pesquisa a qualquer momento. O objetivo deste estudo é analisar como está sendo materializado o Atendimento Educacional Especializado a educandos com autismo nos *campi* do Instituto de Educação de Ciência e Tecnologia Baiano. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva e exploratória, e tem a finalidade de aprofundar e conhecer melhor o tema que será investigado. Em relação à procedimento técnico, esta pesquisa utilizará o estudo de caso por ser uma investigação de um fenômeno atual que buscará uma visão ampla da problemática da pesquisa em questão. O critério para inclusão dos sujeitos na pesquisa foi que trabalhassem como professor do AEE no IF Baiano no atendimento a discentes com autismo. O critério de exclusão foi definido na ausência de atendimento ao critério de inclusão. Em relação aos procedimentos, os(as) senhores(as) participarão respondendo a uma entrevista online individual, realizada por meio da plataforma *Google Meet*, considerando as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e respeitando suas normas descritas no documento “Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual”. Pretende-se que as entrevistas sejam gravadas em áudio para posteriormente serem transcritas literalmente para a realização da análise de conteúdo. As mesmas serão armazenadas em uma pasta de arquivo digital da pesquisadora responsável, no *Google Drive*, sob a guarda e responsabilidade da mesma, de forma sigilosa pelo prazo de cinco anos e após esse período serão descartadas. Assim, todos os cuidados serão tomados para evitar que essa pasta vazze na internet de acordo com o que está prevista no Ofício Circular n.º 2 de 24 de fevereiro de 2021. Caso deseje participar, mas não permita a gravação de sua voz, suas respostas serão anotadas pela pesquisadora responsável para, posteriormente, serem analisadas. Estas anotações, também, serão digitalizadas para serem armazenadas em uma pasta de arquivo digital da pesquisadora responsável, no *Google Drive*, sob a guarda e responsabilidade da mesma, de forma sigilosa pelo mesmo período de cinco anos e posteriormente descartadas. Todos os cuidados serão tomados para evitar que essas

informações sejam expostas na internet, de acordo com o que está prevista no Ofício Circular n.º 2 de 24 de fevereiro de 2021, que traz orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. A decisão em participar desta pesquisa é voluntária. Uma vez que o(a) senhor decidiu participar da pesquisa, o(a) senhor(a) pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Se o(a) senhor(a) decidir não continuar no estudo e retirar sua participação, você não será coagido e nem prejudicado. A sua decisão de não participar, ou de interromper a participação, não acarretará nenhuma consequência negativa no vínculo com a instituição ou qualquer membro envolvido no projeto, e todas as suas informações pessoais continuarão a ser tratadas de forma ética e confidencial, conforme estabelecido neste Registro. A equipe responsável pelo estudo está comprometida em garantir um ambiente respeitoso e livre de quaisquer represálias para todos os participantes. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assegurando-lhes o anonimato conforme previsto na Constituição Federal e na Lei n. 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), e os resultados obtidos serão apenas divulgados em forma de trabalhos científicos em periódicos indexados. Em relação aos riscos que podem vir a ser enfrentados pelos participantes, tais como desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço, vazamento de informações, os seguintes cuidados serão tomados: os participantes podem responder apenas as perguntas que desejar, a fim de se evitar desconforto, medo ou vergonha; os participantes podem encerrar a entrevista a qualquer momento e agendar sua continuação em outra data se for de seu desejo, a fim de evitar estresse e cansaço; os participantes podem desistir de sua participação a qualquer momento; e a gravação da entrevista cedida terá *download* imediato, a fim de se evitar vazamento de informações e garantir a segurança na transferência e armazenamento dos dados conforme exige o já citado documento “Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual”. Sobre os benefícios a serem garantidos aos participantes da pesquisa, os(as) senhores(as) terão importante contribuição para com o desenvolvimento de processos educativos mais eficientes e significativos para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois as informações prestadas elucidarão como tem se dado a formação dos estudantes TEA na Educação Profissional e Tecnológica e contribuirão para o desenvolvimento do produto educacional por ora intitulado “Caderno de Inspirações para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, os(as) senhores(as) poderão ter benefícios diretos, visto que a pesquisa tem relação com a prática docente do Atendimento Educacional Especializado e os seus resultados poderão propiciar uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica a educandos com autismo. Os dados da pesquisa serão disponibilizados para que os participantes possam ter acesso, além de ter acesso prioritário ao produto educacional que será desenvolvido posteriormente à coleta de dados através da entrevista e conclusão da pesquisa. A participação no estudo não trará ganhos financeiros aos participantes e nem gerará custo algum aos mesmos. Mas, caso ocorra algum custo em qualquer sentido, é preciso que entre em contato com a pesquisadora responsável para que ela possa ressarcir qualquer valor ou prejuízo. Todos os custos desta pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora. Havendo algum dano decorrente de sua participação na pesquisa, você terá direito a buscar ressarcimento e a solicitar indenização. Todo o custeio, ressarcimento e indenização que for necessário ocorrerão por conta da pesquisadora. Além disso, em decorrência da sua participação na pesquisa, tem direito a acompanhamento e assistência imediata e integral pelo

tempo que for necessário. O pesquisador responsável estará disponível para prestar todo o suporte necessário ao longo do processo. Se o(a) senhor(a) tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, direitos do participante, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar o Pesquisador do estudo através do número telefônico. Caso o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, o(a) senhor pode contatar a pesquisadora responsável, cujo contato se encontra no cabeçalho deste registro, ou o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus Catu-Ba* (CEPSH-IF BAIANO), pelo telefone: +55 (71) 3186-0001 ou email: cepsh@reitoria.ifbaiano.edu.br. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos, conforme preconizado pelo CNS pela Resolução n.º 466/2012. Também, informo que, após a assinatura a este documento assinalando abaixo qual o item ao qual se refere em relação à sua participação, o sistema enviará de volta para você uma via por meio do seu e-mail. Guarde ela com você.

- SIM, aceito participar da pesquisa. Autorizo a gravação de minha imagem e voz.
- SIM, aceito participar da pesquisa. Autorizo a gravação de minha voz.
- SIM, aceito participar da pesquisa, mas NÃO AUTORIZO a gravação de minha voz.
- NÃO aceito participar da pesquisa.
- O aceite da pesquisa está condicionado à leitura deste Registro.
- Declaro que li e compreendi este registro.

Assinatura Pesquisadora Responsável

Assinatura: Participante da pesquisa

Data: ____/____/____.