

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI**

**DANIELA NASCIMENTO FERREIRA**

**O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL AUTOINSTRUCIONAL COMO  
FACILITADOR DO ACESSO A INFORMAÇÕES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**PONTA GROSSA  
2022**

**DANIELA NASCIMENTO FERREIRA**

**O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL AUTOINSTRUCIONAL COMO  
FACILITADOR DO ACESSO A INFORMAÇÕES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco.

**PONTA GROSSA  
2022**

F383                      **Ferreira, Daniela Nascimento**  
O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista / Daniela Nascimento Ferreira. Ponta Grossa, 2022.  
151 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco.

1. Transtorno do espectro autista. 2. Estratégias inclusivas. 3. Inclusão escolar. I. Pisacco, Nelba Maria Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

### TERMO DE APROVAÇÃO

**DANIELA NASCIMENTO FERREIRA**

"O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL AUTOINSTRUCIONAL COMO FACILITADOR DO ACESSO A INFORMAÇÕES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ASPECTRO AUTISTA"

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

**Ponta Grossa 26 de outubro de 2022.**

#### Membros da Banca:

Profª Drª Nelba Maria Teixeira Pisacco – PROFEI/UEPG  
(Presidente)

Profª Drª Cicera Aparecida Lima Malheiro - UNESP  
(Titular externo)

Profª. Drª. Elenice Parise Foltran - PROFEI/UEPG  
(Titular interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 31/10/2022, às 15:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nelba Maria Teixeira Pisacco, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 31/10/2022, às 15:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 04/11/2022, às 19:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1192468** e o código CRC **A15D9B56**.

Dedico essa pesquisa a todos os estudantes com espectro autista que enfrentam lutas diárias pela inclusão, em especial, aos estudantes do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), que ao cruzarem o meu caminho, ensinaram-me que comunicação, afeto, ensino e aprendizagem ocorrem de muitas e diferentes maneiras.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão ao meu Deus, Jeová, pelas inúmeras bênçãos e por ter me guiado em toda a trajetória da minha vida e me ajudado a chegar até aqui.

A todos da minha família que acreditaram e torceram por mim, em especial, à minha mãe, que com seu jeito simples de ser, sempre acreditou, incentivou e vibrou por todas as minhas conquistas. Meu muito obrigada, mais que especial à minha irmã, Elissama, minha amiga, companheira, a que mais viu, ouviu e me apoiou em todas as horas que precisei, e não foram poucas. Obrigada por ter cuidado das minhas filhas como se fossem suas para que eu pudesse conciliar trabalho, pesquisa e família. Não foi fácil, mas venci!

Ao meu companheiro, Antônio Carlos, obrigada por, mesmo sem compreender o real sentido de um mestrado, aceitar minha ausência em muitos momentos. Às minhas filhas, Gabriela e Isabela, agradeço o carinho e peço desculpas por durante esses dois anos estarmos juntos fisicamente, porém, reconheço que muito ausente, enquanto eu precisava ficar horas dedicada à pesquisa. Obrigada, meus amores, minha vitória foi para vocês.

Aos amigos e colegas de trabalho, gratidão pelo incentivo, apoio e colaboração. Aos professores e instituições do meu município, obrigada pela parceria em terem aceitado participar voluntariamente dessa pesquisa.

Meus mais sinceros agradecimentos a minha orientadora, a professora Dra. Nelba Maria Pisacco, por sua paciência, dedicação, generosidade, sapiência e imensa maestria em me conduzir durante todo esse processo.

A todos os colegas e professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), em especial, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), gratidão por ter sido tão bem acolhida e pela partilha de conhecimentos e saberes durante todo o curso e sempre que precisei, mesmo virtualmente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) cujo apoio financeiro foi fundamental para a realização do presente trabalho.

A todos, meus sinceros agradecimentos e um forte abraço!

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*

*Paulo Freire, 2015.*

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta a comunicação e os padrões comportamentais que, geralmente, comprometem a socialização e a escolarização. A complexidade que envolve o transtorno gera demandas de formação e de subsídios aos professores da escola regular. Os objetivos desta dissertação foram investigar subsídios para inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Espectro Autista, sistematizá-los em um material autoinstrucional e verificar a contribuição do produto desenvolvido para orientar a prática pedagógica de professores da sala de aula de ensino regular. Desenvolveu-se com abordagem metodológica uma pesquisa translacional em educação com articulação teórico-prática a fim de produzir conhecimento aplicável e replicável na escola. Empregou-se análise quali-quantitativa dos dados e indicadores obtidos na revisão da literatura, análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. O *lôcus* do estudo foi o município de Caetité, Bahia. Participaram das entrevistas 05 representantes de instituições que responderam ao questionário de avaliação do produto educacional e 20 professores da Educação Básica. Foram utilizados 4 critérios análise, subdivididos em diversos aspectos e avaliados em escala *Likert* com valores de 1 a 5, complementadas por respostas discursivas. Os resultados permitiram configurar a rede de serviços de apoio à inclusão escolar do município, apontaram que não há apenas uma forma ou programa padrão, tipo de serviço ou currículo únicos capazes de atender as necessidades específicas de todos os estudantes com TEA. Destacaram-se como estratégias inclusivas baseadas em evidências a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Diferenciação Curricular, o Ensino Colaborativo, intervenções recomendadas para pessoas com TEA a *Applied Behavior Analysis* (ABA), o *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH) - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação) e a Comunicação Alternativa e Aumentativa como a *Picture Exchange Communication System* (PECS). Desenvolveu-se o guia formativo “TrilhaTEA: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas”, avaliado com valores próximo a excelente (5,0), com os índices 4,77 para qualidade geral, 4,74 para estrutura, estética e organização, 4,77 para conteúdo, 4,87 para a proposta didática-metodologia e 4,71 para criticidade e adequação da linguagem escrita (4,71). Dado ao seu formato, o TrilhaTEA pode ser reformulado com atualizações sobre o TEA, a rede de apoio à inclusão escolar de seus municípios, assim como foi feito para Caetité. A tessitura de uma visão interdisciplinar, constituída em face dos modelos abordados, possibilitou identificar algumas potencialidades e dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem, que são mais comuns em educandos autistas. A análise do processo histórico do Transtorno do Espectro Autista evidenciou como as abordagens existentes e seu tratamento foram influenciados ao longo do tempo, contribuindo para o surgimento de diferentes intervenções educacionais em muitas partes do mundo e que vêm sendo adotadas, gradativamente, também no Brasil.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Estratégias Inclusivas. Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a condition that affects communication and behavioral patterns that generally compromise socialization and schooling. The complexity that involves this disorder generates demands for training and subsidies for regular school teachers. The objectives of this dissertation were to investigate subsidies for school inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder, systematize them in a self-instructional material and verify the contribution of the developed product to guide the pedagogical practice of regular school classroom teachers. The methodological approach was a translational research in education with theoretical-practical articulation in order to produce applicable and replicable knowledge in schools. A qualitative and quantitative analysis of the data and indicators obtained in the literature review, document analysis, semi-structured interviews, and questionnaires were used. The locus of the study was the municipality of Caetité, Bahia; 05 representatives of institutions participated in the interviews, and 20 teachers of Basic Education answered the questionnaire to evaluate the educational product. Four analysis criteria were used, subdivided into several aspects and evaluated on a Likert scale with values from 1 to 5, complemented by discursive answers. The results allowed us to configure the network of services to support school inclusion in the municipality, and pointed out that there is no single standard form or program, type of service or curriculum capable of meeting the specific needs of all students with ASD. The use of the Individualized Education Plan (IEP), the Universal Design for Learning (UDL), Curriculum Differentiation, Collaborative Learning, recommended interventions for people with ASD the Applied Behavior Analysis (ABA), the Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH) and Alternative and Augmentative Communication such as the Picture Exchange Communication System (PECS) were highlighted as evidence-based inclusive strategies.) The formative guide "TrilhaTEA: Formative Trail for teachers who work with autistic students" was developed, evaluated with values close to excellent (5.0), with the indexes 4.77 for overall quality, 4.74 for structure, aesthetics and organization, 4.77 for content, 4.87 for didactic proposal/methodology and 4.71 for criticality and adequacy of written language (4.71). Given its format, TrilhaTEA can be reformulated with updates about TEA, the school inclusion support network of its municipalities, as it was done for Caetité. The weaving of an interdisciplinary vision, constituted from the models approached, made it possible to identify some potentialities and difficulties in the teaching and learning process, which are more common in autistic students. The analysis of the historical process of the Autistic Spectrum Disorder showed how the existing approaches and their treatment were influenced over time, contributing to the emergence of different educational interventions in many parts of the world and that are being adopted, gradually, also in Brazil.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Inclusive Strategies. Schooling. School inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Exemplo de atividades lúdicas baseadas em TEACCH .....	63
Figura 2 — Fases do protocolo PECS .....	65
Figura 3 — Fluxograma das etapas básicas da pesquisa .....	70
Figura 4 — Mapa da divisão dos territórios de identidade da Bahia .....	72
Figura 5 — Mapa do município de Caetité com distritos e indicação de limites .....	73
Figura 6 — Santa Casa de Misericórdia da Bahia.....	88
Figura 7 — Escola Normal de Caetité .....	94
Figura 8 — Casa Preta de Caetité — BA .....	96
Figura 9 — Associação Senhoras de Caridade de Caetité (ASCC) .....	98
Figura 10 — Sede provisória da APAE de Caetité .....	99
Figura 11 — Sede do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEC) .	100
Figura 12 — Sede da Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité .....	102
Figura 13 — Sede Própria da Associação de Reabilitação e Equoterapia Viver e Superar .....	104
Figura 14 — Configuração da rede de apoio à inclusão educacional de Caetité ....	106
Figura 15 — Diagramação da capa do produto educacional .....	110
Figura 16 — Capítulo 4 do e-book .....	115
Figura 17 — Página 21 do e-book.....	117
Figura 18 — Página 07 do e-book.....	118
Figura 19 — Página 31 do e-book.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Classificação dos níveis de gravidade do TEA no DSM-5 .....	26
Quadro 2 — Quadro comparativo entre o modelo biomédico o modelo biopsicossocial da deficiência .....	32
Quadro 3 — Componentes básicos do plano educacional individualizado .....	51

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Caracterização da amostra da pesquisa.....	84
Tabela 2 — Matrícula inicial do PAEE em escolas especiais, classes especiais e escola regular da educação básica no município de Caetité em 2020 distribuídas por rede de ensino, nível de ensino, por tempo parcial e integral .....	95
Tabela 3 — Estrutura, estética e organização do trilha TEA.....	109
Tabela 4— Conteúdo apresentado no trilhaTEA.....	110
Tabela 5 — Proposta didática / metodologia do trilha TEA .....	112
Tabela 6 — Criticidade e adequação da linguagem escrita no trilhaTEA.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise Aplicada do Comportamento)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
AMA-BA	Associação de Amigos dos Autistas da Bahia
APA	<i>Association Psiquiatric American</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades da Vida Diária
BAMIN	Bahia Mineração
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAEEPB	Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	<i>Center for Diseases Control and Prevention</i> (Centro de Controle e Prevenção de Doenças)
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CEEEC	Centro Estadual de Educação Especial de Caetité
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IEAT	Instituto de Educação Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
OMS	Organização Mundial de Saúde
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i> (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEC-BA	Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA)
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Handicapped Children</i> (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação)
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
HIPÓTESE .....	20
OBJETIVO GERAL .....	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
<b>1 HISTORICIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	23
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	23
1.1.1 O Transtorno do Espectro Autista no modelo biomédico .....	23
1.1.2 O Transtorno do Espectro Autista no modelo biopsicossocial.....	29
1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA À LUZ DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	35
1.3 ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA .....	39
<b>2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	48
2.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO PAEE....	48
2.1.1 Plano Educacional Individualizado (PEI).....	49
2.1.2 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) .....	53
2.1.3 Ensino Colaborativo ou Coensino .....	55
2.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA.....	58
2.2.1 Análise do Comportamento Aplicada (ABA).....	58
2.2.2 Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação (TEACCH) .....	61
2.2.3 Sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) .....	64
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	67
3.1 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	71
3.1.1 Descrição do produto educativo .....	78
3.2 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA ....	81
3.2.1 Procedimentos Éticos.....	81
3.2.2 Contextualização da Rede de Apoio à Inclusão Escolar de alunos com TEA..	82

3.2.3 Validação do <i>TrilhaTEA: trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas</i> .....	83
3.2.4 Procedimentos de análise .....	85
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA, DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DO “TRILHA-TEA”</b> .....	87
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA BAHIA .....	87
4.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ .....	93
4.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>APÊNDICE A — ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....	138
<b>APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	140
<b>APÊNDICE C — INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO</b> .....	142
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	149
<b>APÊNDICE E — MODELO DO TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE</b> .....	151

## INTRODUÇÃO

A atuação profissional da autora da presente pesquisa como professora do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde 2010, no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC) e no serviço de itinerância junto a escolas comuns frequentadas por estudantes assistidos no AEE, possibilitou conhecer diferentes realidades e os diversos desafios enfrentados por professores e alunos em processo de inclusão.

Nesse contexto, vivenciou-se a necessidade de uma orientação que fosse direcionada aos educadores por meio de cursos, oficinas, seminários e palestras a fim de compartilhar conhecimentos e informações à comunidade escolar e demais interessados na temática.

O contexto da escolarização de educandos com TEA no município e as inquietações pessoais, oriundas do trabalho da pesquisadora e os estudos realizados para sua formação e atuação profissional, produziram reflexões sobre as demandas sociais que motivaram o ingresso na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para aprofundamento da temática.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por comprometimentos em duas grandes áreas: interação e comunicação social e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados ou repetitivos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Possui ampla variação e necessidades de apoios e suportes, são encontrados desde indivíduos altamente funcionais àqueles com muita ou pouca restrita funcionalidade, que demandam a necessidade de intervenções intensas e em diversas áreas da vida.

É importante considerar que pessoas com TEA possuem dificuldades em áreas específicas como comportamento, linguagem, comunicação e desenvolvimento sensório-motor, além de prejuízos nas funções executivas, que envolvem a capacidade atencional, a motivação, a memória, o planejamento e a execução de tarefas (GOMES *et al.*, 2014). Desse modo, um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores na inclusão escolar de pessoas com deficiência é o processo de escolarização de estudantes com TEA, sendo este, discutido com maior frequência

entre as etapas de Educação Básica (CAMARGO *et al.*, 2020; VICARI; RAHME, 2020).

Dados recentes do *Center for Diseases Control and Prevention* (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, apontam que existe um caso de Transtorno do Espectro Autista a cada 44 crianças em idade de oito anos (USA, 2021). Embora não se possa generalizar essa informação, considera-se que haja um aumento da prevalência do TEA na população mundial. Cabe considerar que mais informações e a geração de novos conhecimentos sobre esse transtorno têm contribuído para o diagnóstico cada vez mais precoce.

No Brasil, embora não se tenha dados quantitativos específicos sobre pessoas com TEA, a hipótese é que tenha no país cerca de 2 milhões de pessoas dentro do espectro, segundo estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU) a qual prevê que cerca de 1% da população mundial possui autismo.

O levantamento de dados educacionais realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por intermédio do último Censo Escolar, do ano de 2021, aponta aumento de 1,3 milhão de estudantes no total de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola comum de Educação Básica, comparado ao ano de 2017. Entre esse público, estudantes com TEA estão como o segundo tipo mais comum de deficiência presentes nas escolas brasileiras, que representa 294.394 estudantes identificados com TEA (INEP, 2021).

Avanços importantes para a garantir às pessoas com deficiências o direito à educação, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a mais recente Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) apontam a necessidade da construção de espaços sociais que valorizem e respeitem a diversidade e assegurem o seu acesso e permanência nos sistemas de ensino.

Embora os documentos que orientam a perspectiva inclusiva no Brasil defendam um sistema de ensino “no qual todos podem aprender”, apesar de suas diferenças, as políticas educacionais vigentes não conseguem, ao que se observa, “assumir o desafio de responder às necessidades educacionais de todos os alunos” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Estudos realizados por Lima e Leplane (2016) e Vicari e Rhame (2020), evidencia que o ensino de crianças e jovens com TEA é um grande desafio das políticas educacionais devido à complexidade que envolve as dificuldades de comunicação, interação, impactos cognitivos e comportamentais, somadas à insegurança demonstrada por professores quanto às estratégias de ensino a serem adotadas no espaço escolar.

Com o aumento significativo do acesso e da matrícula de pessoas com deficiências nas escolas de Educação Básica do Brasil nos últimos anos (INEP, 2020; 2021) e maior identificação de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, bem como toda a complexidade que envolve esse processo, emergem novas demandas de conhecimento e formação de professores para atuarem com esse público. Desta forma, não há técnicas específicas que atendam a todos, por isso, a necessidade de encontrar formas eficazes de garantir a participação e a aprendizagem destes na escola comum.

É imprescindível enfrentar alguns obstáculos que impedem as escolas de se adequarem ao processo inclusivo para que ocorra uma transformação nas práticas pedagógicas escolares. Um deles é a falta de formação e de apoio colaborativo, que culmina no despreparo dos professores ao lidar com estudantes com deficiência. A formação de professores deve ser um compromisso dos sistemas educacionais que prezam pela qualidade do ensino e, sob essa perspectiva, precisam estar aptos a elaborar, reelaborar e implantar propostas e práticas inovadoras visando a responder às necessidades educacionais de seus alunos, sobretudo, numa perspectiva inclusiva (PRIETO, 2006).

Desse modo, a formação permanente dos professores contribui para que pensem criticamente sobre suas próprias práticas educativas e criem outras estratégias para uma nova *práxis* (FREIRE, 2015). É importante considerar que a formação de professores envolve dois processos: a autoformação, quando realizam a reflexão de sua prática em função de suas experiências nos contextos educacionais, assim como a formação nos espaços escolares onde atuam. Nesse contexto, a escola pode ser, ao mesmo tempo, espaço formativo e de trabalho, sob uma gestão que defenda práticas curriculares participativas e democráticas, e que promova formação contínua em rede (PIMENTA, 1999).

O acesso dos professores a informações pertinentes pode contribuir para a construção e implantação de um currículo flexível, dinâmico e que atenda, de fato, a

todos na escola comum. Considerar as especificidades dos estudantes com deficiência, sobretudo daqueles com TEA, pressupõe a operacionalização de mudanças fundamentais para que ocorram respostas significativas nos processos de ensino e de aprendizagem. O ponto de partida é propiciar que os professores conheçam o Transtorno do Espectro Autista e busquem estratégias que promovam a equidade no ensino.

Embora pouco conhecidas no Brasil, estratégias pedagógicas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a proposta de Ensino Colaborativo entre professores da escola comum e professores especializados que atendem estudantes com deficiência, a Diferenciação Curricular e o uso de instrumentos, como o Plano de Ensino Educacional Individualizado (PEI), vem sendo apontados como possibilidades educacionais que podem contribuir para a inclusão educacional de estudantes PAEE.

Práticas pedagógicas que visam a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com qualidade para esses estudantes com deficiências, mostram-se desafiadoras tanto para professores da escola comum quanto para os demais profissionais que acompanham esses estudantes dentro do espaço escolar. Nesse sentido, segundo Vilaronga e Mendes (2014, p. 142), “para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola”.

Estudo de Gadia (2016) sobre aprendizagem e autismo aponta que o tratamento, do ponto de vista da aprendizagem e do neurodesenvolvimento, recomendado às pessoas com TEA é multidisciplinar, envolve profissionais de diversas áreas, com uso de diferentes técnicas e recursos, conforme as necessidades específicas de cada indivíduo. Intervenções precoces e efetivas, juntamente com serviços educacionais e comunitários, quando disponíveis e com qualidade, podem modificar expressivamente o prognóstico do TEA para ganhos significativos e duradouros (GADIA; ROTTA, 2016).

Entre as principais intervenções recomendadas para pessoas com TEA na literatura estão os programas educacionais e psicopedagógicos como a *Applied Behavior Analysis* (ABA) — traduzido para o português como Análise Aplicada do Comportamento — o uso de videomodelagem, as aprendizagens sem erro, os reforçadores, o *Treatment and Education of Autistic and related Communication*

*Handicapped Children* (TEACCH), cuja tradução é Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação, Comunicação Alternativa e Aumentativa como a *Picture Exchange Communication System* (PECS) que refere o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, entre outros. Recursos também podem ser utilizados no ambiente escolar, considerando-se que toda a criança com o espectro têm capacidade de aprender, cada uma dentro de suas limitações e condições peculiares (CAMARGO; RISPOLI, 2013; GADIA; ROTTA, 2016).

O processo de escolarização desses indivíduos, no entanto, exige mobilização e compartilhamento de conhecimentos, *expertises*, tecnologias e recursos para apoiar os objetivos do desenvolvimento educacional em ambientes de práticas e aprendizagem. Existem muitas informações e orientações sobre diagnósticos e tratamentos, intervenções pedagógicas, estratégias e métodos de ensino relacionadas ao TEA, inclusive disponíveis em livros e em canais de comunicação diversos.

Todavia, nem sempre os professores que recebem o estudante com espectro autista sabem como encontrá-las e selecionar quais são válidas, pois, identificar as fontes confiáveis requer tempo, disponibilidade e conhecimento por parte dos educadores que, por sua vez, já se encontram com muitas outras atribuições exigidas pela escola comum.

Diante desse contexto, questiona-se: quais conhecimentos e informações são necessários para a prática pedagógica dos professores na educação básica frente às dificuldades enfrentadas para incluir estudantes com TEA na escola regular? A compilação dessas informações e disponibilização do acesso para a comunidade escolar pode contribuir para uma *práxis* educativa mais inclusiva de estudantes com TEA nas escolas de educação básica do município de Caetité-Ba?

A busca por respostas a esses questionamentos deu origem à pesquisa apresentada nesta dissertação, que possui como tema a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o acesso a informações por professores da educação básica na busca por estratégias inclusivas no município de Caetité, localizado no Estado da Bahia, cuja hipótese e objetivos são apresentados a seguir.

## HIPÓTESE

A compilação de documentos orientadores, estratégias e recursos pedagógicos indicados para a inclusão escolar de estudantes com TEA, disponibilizada em material educacional, auto(in)formativo, autoinstrucional e interativo, favorece o acesso de educadores às informações e contribui para orientar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes no ensino fundamental do município de Caetité-BA.

O material elaborado em formato de *e-book* pode contribuir para o processo (auto)formativo e autoinstrucional dos educadores e ampliar o acesso a conhecimentos para melhor direcionamento de como direcionar o trabalho pedagógico com esse público-alvo da educação especial no município de Caetité.

## OBJETIVO GERAL

- Investigar subsídios para inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Espectro Autista, sistematizá-los em um material autoinstrucional e verificar sua contribuição para orientar a prática pedagógica de professores da sala de aula de ensino regular.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar elementos dos modelos biomédico e biopsicossocial da deficiência para caracterização do Transtorno do Espectro Autista;
- Realizar um levantamento histórico da educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Brasil e no Estado da Bahia e relacioná-lo à perspectiva inclusiva.
- Selecionar e descrever as estratégias pedagógicas e metodológicas de intervenção para a inclusão escolar de estudantes autistas baseadas em evidências.
- Identificar e descrever a rede de serviços e apoio à inclusão escolar de estudantes com TEA na educação básica do município de Caetité.
- Analisar os subsídios coletados e desenvolver um material educativo, autoinstrucional e interativo, em formato de *e-book*, que visa a auxiliar professores inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

No desenvolvimento do estudo, tomou-se como base teórica-metodológica a abordagem Translacional em Educação. O método utilizado relaciona a inter e a transdisciplinaridade, além de envolver diversos atores educacionais no processo de ensino-aprendizagem, de forma que se articula com as diferentes áreas do saber para produzir conhecimento aplicável e replicável na escola comum (COLOMBO; ANJOS; ANTUNES, 2019; MOREIRA, 2018).

Como fonte de pesquisa, recorreu-se à revisão da literatura, à análise documental e a entrevistas semiestruturadas com representantes de instituições que compõem a rede de serviços de apoio à inclusão escolar no município de Caetité, localizado no Estado da Bahia. O produto educacional desenvolvido foi um guia formativo, intitulado *TrilhaTEA: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas*, que foi analisado pelas quatro categorias propostas por Leite (2019): estrutura, estética e organização; conteúdo apresentado; proposta didática e metodologia; criticidade e adequação da linguagem escrita.

Os participantes da pesquisa foram vinte professores da Educação Básica do município que realizaram a avaliação do produto por meio de questionários que contemplaram as categorias de análise. Os dados e indicadores obtidos foram analisados de forma quali e quantitativa.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro, aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em face de duas abordagens sobre a deficiência (o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial), bem como apresenta o percurso histórico da escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil, em que se aborda a inserção de estudantes com TEA nas classes comuns de escolas de Educação Básica brasileira e faz uma reflexão sobre a legislação vigente voltada para Educação Especial e Inclusiva no país.

O segundo capítulo apresenta estratégias educacionais, métodos, técnicas e instrumentos de ensino que são apontados como suporte promissor para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências, por pesquisa atuais do campo da Educação Especial e Inclusiva.

No terceiro capítulo, apresenta-se o percurso e bases teóricas e metodológicas por meio da abordagem Translacional em Educação, aplicada na área da Educação Inclusiva no município de Caetité-Ba, assim como aborda o desenvolvimento do produto educacional.

O quarto e último capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados da pesquisa em três tópicos: a escolarização de estudantes autistas no estado da Bahia, o percurso histórico da educação especial e inclusiva no município de Caetité e a avaliação do produto educacional elaborado.

Este estudo expõe uma reflexão sobre as ações inclusivas utilizadas para a escolarização de estudantes autistas, apontados na literatura, mediante acesso e compartilhamento de informações que possam favorecer o processo educacional na realidade do município.

## **1 HISTORICIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso histórico da escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, para tanto, foram utilizados os paradigmas que marcam a história da educação especial e situada a compreensão sobre o transtorno ao longo tempo. Inicialmente, caracteriza-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio de duas abordagens sobre a deficiência: o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial.

Na sequência, discorre-se sobre o percurso histórico da escolarização de pessoas com TEA no Brasil, revisitando os paradigmas da Educação Especial propostos na literatura. Aborda-se, também, a escolarização de pessoas com transtorno e sua inserção nas classes comuns de escolas de educação básica, bem como faz uma reflexão sobre a legislação vigente voltada para educação especial e inclusiva, sobretudo, no que concerne ao atendimento de estudantes com o transtorno.

### **1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O Transtorno do Espectro Autista pode ser caracterizado de forma distinta, de acordo com a perspectiva biomédica ou a biopsicossocial. No entanto, buscar compreendê-lo sob uma visão interdisciplinar permite conhecer as potencialidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem comuns em educandos no espectro autista dentro do contexto escolar.

Para compreender como as abordagens existentes sobre o TEA e seu tratamento sofreram influência ao longo do tempo, é importante conhecê-lo diante dos olhares e conhecimentos de épocas anteriores e que serviram de inspiração para diferentes intervenções educacionais em muitas partes do mundo (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

#### **1.1.1 O Transtorno do Espectro Autista no modelo biomédico**

O Transtorno do Espectro Autista representa uma categoria de agrupamento de transtornos do neurodesenvolvimento com características comportamentais muito

similares e peculiares. O autismo, como ainda é conhecido de forma generalizada, é marcado historicamente por diferentes compreensões. Seu percurso, na abordagem biomédica, se deu, principalmente, no campo da psiquiatria que o caracteriza como um quadro sindrômico que envolve esse espectro, em face da evolução dos estudos e critérios internacionais para diagnóstico comumente apresentado no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado pela *American Psychiatric Association* (APA) (Associação Americana de Psiquiatria), bem como da Classificação Internacional de Doenças (CID), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Os primeiros estudos registrados sobre o autismo se iniciaram com o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1911, que o caracterizou como um sintoma fundamental da esquizofrenia (PEREIRA, 2000). Na década de 1940, o psiquiatra austríaco Leo Kanner torna-se o primeiro a publicar uma investigação minuciosa realizada em uma amostra de 11 crianças que apresentavam como características em comum: incapacidade de interagir com outras pessoas, alterações na aquisição e uso da linguagem, rigidez na organização de ambientes e tendência em repetir atividades de forma ritualizada, demonstrando indiferença ao que lhes aconteciam ao redor, e mantendo-se isolados de forma peculiar.

No entanto, Kanner observou que estas mesmas crianças também apresentavam boa memória, habilidades especiais, inteligência e uma agradável aparência física. No artigo *Distúrbios autísticos do contato afetivo*, o autor diferenciou a compreensão sobre o autismo do conceito defendido por Bleuler em anos anteriores (ORRÚ, 2012). “Kanner revisou seu conceito sobre o autismo diversas vezes”, referindo-se como “Autismo Infantil Precoce”, em 1949, e, posteriormente como uma “psicose”, uma vez que este transtorno não era comprovado por meio de exames laboratoriais, assim, este pesquisador já apontava a necessidade de entender o transtorno dentro do campo biológico, social e psicológico (ORRÚ, 2012, p. 20).

Desde então, surgiram muitos outros pesquisadores, como o italiano Bruno Bettelheim, que contribuiu com a psicanálise para a difusão da hipótese de que os pais eram culpados pelo atraso no desenvolvimento dos filhos, ideia atualmente refutada; a psicanalista inglesa Frances Tustin que se referiu a esses sujeitos como “crianças encapsuladas” e sugeriu a abordagem educativa montessoriana como um dos métodos a ser utilizado na educação de crianças com síndrome autísticas (ORRÚ, 2012).

Em 1976, o pesquisador Ritvo publicou um livro no qual apresenta o autismo como associado a outras patologias específicas, exclusivas do Sistema Nervoso Central; já o pesquisador Gauderer, defendeu a síndrome como um mal incurável e inabilitável. Por volta de 1995, o neurocientista inglês Oliver Sacks afirmou se opor à ligação do autismo com a esquizofrenia, embora, acreditasse que o autismo poderia ser adquirido em outras fases da vida (ORRÚ, 2012).

Conforme apontado, os estudos sobre o autismo intensificaram-se desde os primeiros estudos realizado por Bleuler, contribuindo para a elaboração dos conceitos utilizados desde a sua primeira edição do DSM, em 1952, quando ainda era visto como uma reação Esquizofrênica, modificando concepções que alteraram sua caracterização em edições posteriores, até a atual versão, DSM-5, de 2014 (COUTINHO, *et al.* 2013).

No DSM-II, publicado em 1968, o autismo foi apresentado como Esquizofrenia tipo Infantil, passando por alterações significativas por intermédio do DSM-III, edição de 1980, quando foi criada uma classe para síndromes que passam a fazer parte do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), apresentando o Autismo Infantil como uma subcategoria dos TGD, passando a ser nomeado, na edição revisada de 1987, DSM-III-R, como Transtorno Autístico, por meio do qual os psiquiatras começaram a utilizar o autismo como um diagnóstico convencional na prática clínica (COUTINHO, *et al.* 2013; ORRÚ, 2012).

Na sequência, na quarta edição DSM-IV, em 1994, que teve na sua versão revisada, DSM-IV-Tr, foram incluídos subtipos como o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger e foi substituído o termo global para invasivo, alterando os critérios diagnósticos e enquadrando o autismo juntamente com a décima versão do Classificação Internacional de Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1993, como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), termo adotado, no Brasil, somente a partir de 1996 (COUTINHO, *et al.* 2013; ORRÚ, 2012).

Em razão da evolução dos estudos sobre os transtornos mentais, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) atualizou e publicou a quinta edição do manual, DSM-5, que alterou o termo Transtorno Global do Desenvolvimento, agrupando o Transtorno Autista (autismo), o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, que apareciam no DSM-IV,

transformando-os em uma só categoria, atualmente chamada de Transtorno do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No DSM-5, o TEA é caracterizado por déficits em “dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 809). As principais características das pessoas que estão dentro desse espectro são as alterações no domínio da comunicação social (socialização e comunicação verbal ou não verbal) e comportamento (padrões e interesses restritos e movimentos repetitivos).

O termo espectro que acompanha essa nomenclatura reflete a ampla variação nos desafios e pontos fortes possuídos por cada indivíduo com TEA que vão desde pessoas com condições clínicas associadas como a deficiência intelectual, o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH), a epilepsia, a Síndrome do X-Frágil, entre outras, até aquelas com características mais leves que lhes permitam ter uma vida mais independente e autônoma, inclusive com potencial intelectual elevado.

Devido a essas peculiaridades, o DSM-5 classifica o TEA conforme a necessidade de apoio e suporte em três níveis: Nível 1: exigindo apoio; Nível 2: exigindo apoio substancial; ou Nível 3: exigindo apoio muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Diferente do transtorno da deficiência intelectual, o TEA não se classifica em leve, moderado ou severo. Para compreensão das características presentes em cada nível, apresenta-se, no Quadro 1, a seguir, as diferenças observadas e utilizadas para diagnóstico, conforme descrito no DSM-5.

QUADRO 1 — Classificação dos níveis de gravidade do TEA no DSM-5

(continua)

<b>Níveis de gravidade</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamento restrito e repetitivo</b>
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

QUADRO 1 — Classificação dos níveis de gravidade do TEA no DSM-5

(conclusão)

Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 52).

A *World Health Organization* (WHO), ou Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou, em 2019, a nova Classificação Internacional de Doenças (CID), que se encontra em sua décima primeira edição. A CID é utilizada obrigatoriamente para realizar a Estatística de Mortalidade e Morbidade sendo conhecida atualmente como CID-11, que entrou em vigor no Brasil a partir de janeiro de 2022. Assim como no DSM-5, a CID-11 altera a classificação do TEA que passa a ser descrita dentro do tópico seis, intitulado: Transtornos Mentais, Comportamentais ou de Desenvolvimento Neurológico, sob o subtítulo Distúrbios do Neurodesenvolvimento, com o código 6A02, subdividido conforme características específicas (OMS, 2022).

Na CID-11, o TEA passa a ser classificado quanto à presença ou ausência de distúrbio do desenvolvimento intelectual e quanto aos níveis de comprometimento da linguagem funcional, que passam a ser divididos em: com linguagem funcional prejudicada, sem linguagem funcional prejudicada ou ausência de linguagem funcional. Também consta a classificação para “Outro transtorno do espectro autista especificado” e “Transtorno do espectro do autismo, não especificado” (OMS, 2022).

[...] as classificações diagnósticas são instrumentos valiosos (importantes) que permitem a sistematização da experiência clínica acumulada e dos dados obtidos em pesquisa, facilitam a comunicação entre os profissionais e auxiliam no planejamento e na organização da oferta de serviços e tratamentos. Contudo, as classificações devem estar sempre abertas ao aperfeiçoamento e somente adquirem sentido se utilizadas no contexto de um processo diagnóstico contínuo e complexo que coloque sempre em primeiro lugar a pessoa e não o seu transtorno (BRASIL, 2015b, p. 42).

Ao analisar as discussões e estudos sobre a deficiência, especificamente sobre o TEA, observa-se que em boa parte deles o espectro autista é apresentado por diferentes áreas, inclusive na área educacional, sob o modelo biomédico da deficiência, conforme descrito e apresentado nos manuais diagnósticos de saúde mental. Nesse modelo, os distúrbios do neurodesenvolvimento são apresentados como déficits, dificuldades ou atrasos. O enfoque é sempre dado no que falta no sujeito com transtorno, sem considerar outros fatores que podem influenciar no seu desenvolvimento como um todo.

Dessa forma, no caso de pessoas com TEA, suas dificuldades são ressaltadas, o sujeito é estigmatizado, seu desenvolvimento é limitado em razão da comparação com o que é considerado normal. No modelo biomédico, a visão sobre a pessoa com TEA segrega e exclui o sujeito, além de impossibilitar a sua participação plena em todos os espaços sociais.

No campo específico da educação e da educação especial, os modelos tradicionais orientados para o modelo da deficiência tentam curar, consertar, reparar, remediar, melhorar as 'deficiências' das crianças. Nesses modelos, os autistas são aproximados o máximo possível de uma norma ou são ajudados a enfrentar as deficiências da melhor maneira possível. [...] O modelo da neurodiversidade necessariamente forçará uma mudança no sistema educativo (ORTEGA, 2009, p. 75).

Não se pode desconsiderar a grande relevância dos aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas do campo biomédico, pautadas em investigações científicas que têm proporcionado enormes progressos, pois suas descobertas são fundamentais para o diagnóstico e intervenção de pessoas com deficiências e transtornos. No entanto, a própria OMS tem sugerido, nos últimos anos, a implantação de um modelo mais humanizado que considere a junção dos modelos biológico, psicológico e social, definido como modelo biopsicossocial.

### 1.1.2 O Transtorno do Espectro Autista no modelo biopsicossocial

O modelo biopsicossocial defendido pelo movimento da neurodiversidade, vem se afirmando, progressivamente, em face de uma visão mais humanizada da pessoa com deficiência e das formas de tratamento oferecidas a elas. A atual Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela *World Health Organization* (WHO) (Organização Mundial de Saúde /OMS) adota o modelo humanizado e se adequa às dimensões propostas no modelo biopsicossocial.

O modelo social da deficiência foi proposto, inicialmente, por volta da década de 1960 pelo sociólogo Paul Hunt, no Reino Unido. No modelo social da deficiência, o limite entre normalidade e patologia é algo socialmente determinado pela cultura, já que se refere ao resultado da interação do sujeito compreendido como diferente numa sociedade que possui padrões preestabelecidos, que parecem não combinar com ele, fazendo-o parecer não pertencente àquele lugar (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019).

Antes de discorrer sobre o modelo biopsicossocial propriamente dito, necessita-se abordar o que é neurodiversidade, tão frequentemente associada ao autismo nos últimos anos. Tal termo foi empregado pela primeira vez em 1999 pela socióloga e ativista australiana do autismo, Judy Singer, em entrevista ao jornalista de Nova York Harvey Blume (MASATAKA *et al.*, 2018; MACHADO *et al.*, 2019; WUO; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019).

A neurodiversidade surge em função de um movimento organizado por pessoas com TEA, sobretudo aquelas de nível 1, antes diagnosticadas como Síndrome de Asperger, e que rejeitam as explicações psicológicas negativistas e culpabilizantes sobre o autismo, afirmando ser esta uma característica da diversidade humana, o que contraria a visão de cura e tratamento do autismo muito defendido por pais e profissionais (ORTEGA, 2009). Dessa forma, apresenta-se a neurodiversidade como a base de uma identidade autista que passa a ser vivenciada com dignidade, como uma diferença a ser respeitada e difundida.

A partir de 2005, foram iniciados os primeiros movimentos pró e anti cura do autismo, isso porque as divergências entre ativistas do movimento da neurodiversidade e alguns pais e especialistas são grandes, por possuírem concepções antagônicas para a compreensão sobre o espectro do autismo:

[...] o conceito 'neurodiversidade' tenta salientar que a 'conexão neurológica' (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é, como vimos, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Eles são 'neurologicamente diferentes', ou 'neuroatípicos' (ORTEGA, 2009, p. 72, grifo do autor).

A compreensão do autismo, à luz da neurodiversidade, sugere que algumas terapias como a *Applied Behavior Analysis* (ABA) (Análise Aplicada do Comportamento), muito utilizada para estimular o contato visual e a realização de tarefas cognitivas, reprimem a forma de expressão natural dos autistas. Isso tem levado a debates acirrados em tribunais de diversas partes do mundo, ao ponto de muitos ativistas autistas considerarem que essas terapias não se atêm às diferenças dos sujeitos com TEA, sobretudo no que diz respeito à diversidade neurológica (ORTEGA, 2009).

O estudo sobre neurodiversidade e transtorno do espectro autista, destaca que foram encontrados dados baseados em evidências os quais asseguram que pessoas com TEA possuem, pelo menos, seis características do processamento sensorial incomum presente na neurodiversidade dos autistas como: “maior apreciação ao detalhe; perspectiva sensorial aprimorada; desenvolvimento do conhecimento em domínios específicos; elevada facilidade de reconhecer padrões; habilidades visuais aumentadas; apreço maior por objetos inanimados” (MACHADO *et al.*, 2019, p. 174).

Os autores destacam aspectos positivos dessas seis habilidades comuns em pessoas com TEA. A “apreciação ao detalhe” é apontada como uma grande habilidade que permite às pessoas com autismo serem excelentes em julgamentos estéticos, sobretudo, no âmbito musical e em artes visuais, além de possibilitar maior riqueza de detalhes ao criar histórias. Enquanto a “perspectiva sensorial aprimorada” permite que consigam melhor perspectiva espacial retratando, por exemplo, paisagens com maiores detalhes além de demonstrarem maior julgamento musical (MACHADO *et al.*, 2019).

Já o “desenvolvimento do conhecimento em domínios específicos” é o que lhes permitem maiores aprendizados em áreas de interesses específicos; a “elevada facilidade em reconhecer padrões”, por sua vez, favorece as compreensões no processo de reconhecimento social e fuga ao sofrerem *bullying*; as “habilidades visuais aumentadas”, também presentes nesses indivíduos, são apontadas como requisitos fortes no mercado de trabalho. O “apreço por objetos inanimados”

justificaria a capacidade de conexões sociais dentro de áreas não sociais, o que facilitaria o desenho de “objetos inumanos” (MASATAKA *et al.*, 2018; MACHADO *et al.*, 2019).

“A compreensão do autismo como diferença traz novas possibilidades de estudos, em especial nas ciências humanas” (WUO; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019, p. 4). Isso porque, na compreensão do autismo sob a visão crítica e social da neurodiversidade, as dificuldades encontradas por pessoas com deficiências são impostas pelas barreiras sociais encontradas.

Diferente do modelo biomédico sobre o TEA, que centra os distúrbios do neurodesenvolvimento como déficits, dificuldades ou atrasos, o conceito antropológico da neurodiversidade caracteriza-o como uma variação cerebral normal que é presente nos seres humanos, o que supera as dicotomias entre o normal e o patológico e passa a compreender o TEA como uma diferença. Compreende-se, portanto, que o movimento da neurodiversidade defende o modelo biopsicossocial no qual o sujeito deve ser compreendido em sua totalidade.

No modelo biopsicossocial, as pesquisas ressaltam os “aspectos de ordem social e cultural na construção da subjetividade da pessoa com TEA”. Sob essa ótica, “o autismo deixa de ser substância, patologia, entidade externa ao indivíduo e torna-se diferença que se constrói nas complexas relações entre indivíduo, cultura e sociedade” (WUO; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019, p. 15, 16).

Entende-se o modelo biopsicossocial em função de uma abordagem multidisciplinar a qual compreende dimensões que envolvem questões além da patologia corporal, como os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. No modelo biomédico, os prejuízos causados pelo autismo é o que leva e justifica o impacto escolar, “desconsiderando fatores de ordem social, como as barreiras pedagógicas, educacionais, comunicacionais e, principalmente, atitudinais no processo de escolarização das pessoas com TEA” (WUO; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019, p. 11).

Na maior parte dos estudos no campo educacional sobre o TEA as descrições do transtorno baseiam-se no modelo biomédico, em detrimento do modelo crítico (biopsicossocial), apresentando diferenças significativas no modo como explicam o autismo (WUO; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019). Cabe considerar que:

Embora sejam importantes as pesquisas sobre a deficiência realizadas na perspectiva biomédica, a ausência de pesquisas na área das humanidades,

na perspectiva do modelo social da deficiência, pode contribuir para reforçar os estigmas sociais que alimentam os processos de exclusão nos mais diferentes setores da sociedade (MATA, 2018, p. 376).

O Quadro 2, a seguir, apresenta as diferenças entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial, uma comparação entre os modelos quanto à concepção que possuem em relação às pessoas com deficiências.

QUADRO 2 — Quadro comparativo entre o modelo biomédico o modelo biopsicossocial da deficiência

<b>Modelo Biomédico</b>	<b>Modelo Biopsicossocial</b>
Deficiência como patologia individual.	Deficiência como patologia social.
Saber e avaliação exclusivamente médica.	Saber e avaliação multiprofissional (parceria de diferentes áreas).
Centrado no déficit, na limitação ou falta.	Centrado nas habilidades, funcionalidade e capacidades.
Estigmatiza e limita o indivíduo.	Estimula a autonomia e independência do indivíduo.
Problema centrado na deficiência.	Problema centrado em contextos socioambientais, psicológicos e pessoais.
Valoriza o padrão de normalidade.	Valoriza a diversidade humana.
Sujeitos passivos e dependentes.	Sujeitos ativos e independentes.
“saúde” vista como ausência de doença.	“saúde” definida como um estado completo de bem-estar físico, mental e social.
Leva à segregação, exclusão e integração.	Possibilita a implantação de práticas inclusivas.
A deficiência impossibilita a participação plena.	A sociedade apresenta barreiras que impedem a participação plena.
Baseado no DSM-5 e CID.	Baseado na CIF.

Fonte: elaborado pela autora com base em Fogaça e Klazura (2021), Mata (2018), Ortega (2009), OMS (2001) e Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019).

O documento *Linhas de Cuidados para Atenção para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde* (BRASIL, 2015b, p. 30) afirma que “a grande complexidade das questões envolvidas nas diversas formas de autismo exige que a ética do campo público seja ao mesmo tempo rigorosa e flexível, para dar acolhida a diferentes concepções sobre esse quadro”.

Pessoas com TEA, especialmente aquelas identificadas com a síndrome de Asperger, preferem que a sua condição seja entendida como uma *diferença* e não como uma patologia psiquiátrica ou uma deficiência, pois isso reduz o estigma e aumenta suas oportunidades de inserção social. Por outro lado, o reconhecimento de sua condição como uma patologia e/ou uma deficiência permite o seu acesso a serviços e recursos. Ambos os aspectos são legítimos e devem ser considerados no debate público (BRASIL, 2015b, p. 41).

Ressalta-se que, para a OMS, as deficiências e transtornos podem ser classificados tanto pela Classificação Internacional de Doenças (CID), vinculada ao modelo biomédico, quanto pela Classificação Internacional da Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde (CIF), que se baseia em princípios do modelo biopsicossocial, aprovada em 2001, após intensos debates e com participação de movimentos sociais e comunidades acadêmicas (FOGAÇA; KLAZURA, 2021).

A CIF possui como objetivo principal:

[...] proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. A classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho) (OMS, 2001, p. 2).

O termo Funcionalidade, presente na CIF, é utilizado para se referir a todas as funções do corpo, atividades e participação, enquanto o termo Incapacidade inclui deficiências, limitação de atividade ou restrição na participação. É importante lembrar que a CIF é uma classificação das condições de saúde que deve ser utilizada de forma complementar ao CID-11, pois, conforme informa o manual da CIF a utilização deste não deve substituir os procedimentos normais utilizados para diagnóstico (OMS, 2001).

Dessa forma, apresenta-se a CIF como um modelo biopsicossocial que pode ser utilizado enquanto ferramenta pedagógica de grande valia para a elaboração de programas educacionais, de forma que possa aumentar a consciencialização e realizar ações socioeducativas. No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, assim como acontece com outras síndromes, deficiências ou mesmo às pessoas sem nenhum tipo de deficiência, a CIF — em função de um contexto de saúde que engloba a Funcionalidade, analisa as funções do corpo, estrutura do corpo, atividades, participação contextual, e relacionada à Incapacidade — analisa as deficiências, limitação de atividades, restrição de participação e fatores ambientais (OMS, 2001).

De acordo com esse modelo, o TEA é analisado na CIF diante dos prejuízos nas funções psicossociais, em que se considera a funcionalidade da consciência, energia, impulso e funções executivas específicas como memória, linguagem e cálculo (OMS, 2001). Na mesma perspectiva, Coelho, Vilalva e Hauer (2019, p. 74) destacam que:

Presume-se que no autismo há uma alteração funcional no que se refere às funções psicossociais globais que desempenham um papel fundamental na compreensão e integração das funções mentais gerais, responsáveis pela aquisição de habilidades necessárias para o estabelecimento de relações interativas do indivíduo.

No documento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2015b, p. 41), adverte-se sobre o cuidado que deve ser considerado, de modo a não mascarar a necessidade dos devidos apoios:

[...] quando se tenta, de forma bem intencionada, proteger do estigma uma pessoa com TEA, abstendo-a de um diagnóstico e salientando que suas dificuldades são frutos de uma 'diferença' no seu modo ou estilo de ser e não de uma patologia ou deficiência, isso pode ter, em algumas situações, o efeito adverso de reduzir o acesso dessa pessoa a serviços e benefícios.

Considera-se que, apesar das contribuições científicas nas últimas décadas apontarem para uma melhor compreensão acerca do TEA, ainda há muito a se fazer para que conclusões mais sólidas sejam estabelecidas (ORRÚ, 2012). No campo educacional, interessa saber como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com TEA, quais práticas são utilizadas no processo de escolarização desses indivíduos e como a rede intersetorial de apoio à inclusão tem buscado promover uma maior inclusão social e educacional para esses estudantes.

Necessita-se considerar que, embora o diagnóstico do TEA seja necessário, o tratamento não visa a sua cura, mas busca maximizar o desenvolvimento da pessoa no espectro autista e minimizar os prejuízos que possuem, por meio de um plano de cuidado individualizado que envolve, na maioria das vezes, a parceria de uma equipe especializada nesse tipo de demanda, como: pediatras, neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, educadores, psicopedagogos, nutricionistas, entre outros tantos profissionais (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019).

No caso de estudantes com TEA, os estudos sobre o tema levam a perceber que o tratamento recomendado a essas pessoas é multidisciplinar e multimodal, a depender das necessidades específicas de cada indivíduo. Compreende-se, com isso, o quão imprescindível é o envolvimento de profissionais de diferentes áreas, pois, por mais competência que um profissional possua, sozinho, ele não consegue atender a todas as demandas que esse sujeito necessita (GADIA; ROTTA, 2016).

Nesse sentido, Gadia e Rotta (2016) apontam que intervenções precoces e efetivas juntamente com serviços educacionais e comunitários, quando disponíveis e com qualidade, podem modificar expressivamente o prognóstico do TEA para ganhos significativos. Assim sendo, afirma-se o papel fundamental da escola, em sinais indicativos da presença do transtorno, alertar a família para os encaminhamentos necessários e traçar meios para o atendimento adequado ao desenvolvimento.

## 1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA À LUZ DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da escolarização das pessoas com deficiências é marcada por uma trajetória de vida escolar e social cheia de preconceitos das mais variadas formas, em boa parte das civilizações do mundo, cujo percurso pode ser descrito por paradigmas (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Entende-se por paradigma “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupos sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000. p. 3). Os paradigmas da educação especial dividem-se em paradigma da exclusão, paradigma da segregação ou institucionalização, paradigma da Integração ou de serviços e paradigma de suporte ou da inclusão (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Em grande parte das antigas civilizações, as pessoas com algum tipo de deficiência eram vistas como atingidas por castigos divinos, consideradas como bruxos ou seres amaldiçoados, entre outras formas que eram retratadas. Justificativas utilizadas para o tratamento desumano e cruel que recebiam nas comunidades a que pertenciam (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Essa concepção marcou as pessoas com deficiência na maior parte da trajetória da humanidade, conhecida como paradigma da exclusão, a qual reflete o período sombrio em que eram apartadas da sociedade, excluídas do convívio social e, até mesmo, exterminadas. Essas ações estavam mais presentes até final da Era Medieval, quando organizações cristãs passaram a dar assistência a essas pessoas, vendo-as como vítimas desprotegidas (ORRÚ, 2009).

Para Mendes (2006), foi no século XVI que oficialmente se iniciou a história da Educação Especial em razão de experiências inovadoras por parte de alguns médicos e pedagogos que se ofereceram para atuar como professores desses indivíduos, até então, considerados ineducáveis. Nessa época, “o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (MENDES, 2006, p. 387).

A busca científica, que surge após a era do Renascimento, evidenciou a preocupação e procura por soluções dos problemas ligados aos seres humanos. A

medicina avançou nesse período e a educação, que antes apresentava um cunho mais humanista, passou a ser mais científica. No final do século XVIII, sob influência de Pinel, após o desejo crescente pela liberdade individual humana, foi que hospitais psiquiátricos passaram a libertar pacientes acorrentados, vistos como loucos, à época, e a tratá-los de modo mais humanizado (ORRÚ, 2009).

Nesse período, o objetivo era normalizar as pessoas com deficiência sob o discurso de proporcionar-lhes maior autonomia e adequação social, bem como de tornarem-se aptos para o mercado de trabalho, ajudando-os a terem uma vida o mais próxima possível do que era considerado como normal (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Sendo influenciado por países da Europa e pelos Estados Unidos, o Brasil passou a formar grupos de atendimento a pessoas com deficiências, no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, que deu início ao atendimento escolar especial para pessoas cegas. Mais tarde, em 1874, foi criado o Hospital Juliano Moreira no estado da Bahia, com o objetivo de dar assistência médica a pessoas com deficiência intelectual (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011; MENDES, 2010; ORRÚ, 2009).

Com a consideração da educação como direito humano e obrigatoriedade da escolarização para todos, ao considerar que a escola não respondia às necessidades específicas de indivíduos com deficiência, foram criadas as classes e escolas especiais, destinadas aos estudantes classificados como difíceis (MENDES, 2006). O paradigma de serviços ou paradigma da integração surge na busca de superar a institucionalização, que, por si só, não garantiria o acesso de todos à educação (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos 'anormais' na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em 'defeitos pedagógicos' e os escolares considerados, por exemplo, como 'subnormais intelectuais' (MENDES, 2010, p. 97, grifos do autor).

A evolução histórica da Educação Especial no Brasil representa um marco na conquista dos direitos humanos, um longo processo, ainda em desenvolvimento,

conforme as oportunidades educacionais vão sendo ampliadas para toda a população, como consequentes da luta dos movimentos sociais. “A educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388). Entretanto, o que ocorria, de fato, era uma forma segregada, mascarada pela defesa de lugar específico para melhor atender as pessoas com deficiência, nas classes ou escolas especiais.

O contexto mundial, à época, foi marcado pela crise do petróleo, período no qual a busca pela economia aumentou devido à diminuição dos investimentos em diversos setores da sociedade, o que refletiu nas mudanças filosóficas que contribuíram para a defesa de integrar pessoas com deficiência dentro das escolas regulares, visando ao menor investimento em instituições especiais, que resultaria em mais economia aos cofres públicos.

[...] [a] obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970 (MENDES, 2006, p. 389).

Após intensos debates científicos e de movimentos sociais internacionais para a superação da integração, defende-se a ideia de que não cabe às pessoas com deficiências se adequarem ou se ajustarem à sociedade e às escolas, mas, que os espaços devam ser planejados e adequados a todos os indivíduos, possibilitando-lhes o acesso e o desenvolvimento integral.

Até esse período da história, o autismo era pouco conhecido. Conforme apresentado inicialmente, o autismo foi reconhecido e classificado pela psiquiatria com a publicação do DSM-III, em 1980, incluído nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (COUTINHO, *et al.* 2013). Isso significa que, no campo educacional, esse transtorno era tão ou mais desconhecido do que foi na área médica, até essa época. O que nos leva a inferir que, assim como aconteceu com pessoas com deficiências visuais, intelectuais e auditivas, pessoas com TEA, sobretudo com comprometimentos significativos, também vivenciaram a mesma trajetória de vida social e escolar, pois, foram considerados “loucos” por muitos anos (CASTANHA, 2016).

No Brasil, a primeira associação fundada especificamente para pessoas com autismo foi a Associação de Amigos do Autista (AMA), em 1983. Segundo dados apresentados no *site* da associação, até a sua fundação não havia pesquisas ou tratamento no país que pudessem auxiliar as famílias de crianças e jovens recém diagnosticados com autismo. As instituições que atendiam pacientes com deficiência intelectual não eram adequadas e recusaram-se, muitas vezes, a atender pessoas com espectro autista. Desde então, muitas outras pessoas e familiares de crianças e jovens com TEA, envolvidos com a causa, fundaram outras associações e instituições por diversas regiões do Brasil (AMA, 2021).

Até o período em que foi fundada a primeira instituição dos autistas no Brasil, vivenciava-se o período de luta pela inserção de pessoas com deficiências nas escolas e na sociedade, período este conhecido como o Paradigma da Integração social e escolar.

O movimento que deu início ao Paradigma da Inclusão surge sob influência dos Estados Unidos, que passa a difundir esse conceito de inclusão pelo mundo afora, a partir de 1990, por meio da sua força e influência cultural. Desde essa época, é encontrada na literatura norte-americana os primeiros usos do termo Inclusão, que passa a substituir o termo integração, e se populariza pelo mundo quando passa a ser “associado à ideia de colocação de alunos com deficiências e transtornos nas classes comuns” (MENDES, 2006, p. 391).

Vale refletir que o surgimento de um paradigma não exclui ou elimina o outro, visto que eles existem concomitantemente. Ainda hoje, observam-se situações de exclusão, segregação, integração e inclusão em diversas partes do Brasil e do mundo, tornando-se isso muito mais evidente quando se refere ao processo de escolarização das pessoas com deficiências.

O debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106).

Duas vertentes que surgiram com a proposta de educação especial e inclusiva, inicialmente, apontadas por Fuchs e Fuchs (1998) *apud* Mendes (2006), ao

analisarem a realidade de seu país, foram: de um lado, os defensores da educação inclusiva denominados de inclusionistas e, de outro, os defensores da inclusão total, denominados de inclusionistas totais.

Os defensores da primeira proposta acreditam que a melhor opção educacional seja a escolarização em escola comum, com possibilidade de aliar serviços complementares como suporte, ou de ambientes diferenciados como escolas especiais, salas de recursos etc. para alunos com deficiência que exigem maior nível de apoio. O segundo grupo advoga para “a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial” (MENDES, 2006, p. 394). No Brasil, encontram-se de defensores de ambas as vertentes.

Conforme apresentado no início do capítulo, a concepção sobre o Transtorno do Espectro Autista sofreu mudanças que refletem a compreensão e estudos que os pesquisadores tiveram ao longo do tempo. Com o avanço retratado nas últimas políticas públicas educacionais adotadas no Brasil, ele passou a ser considerado como deficiência, com a promulgação da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, nome que homenageia uma mãe de criança neuroatípica que lutou juntamente com outras famílias e profissionais para sua aprovação.

Na próxima seção, propõe-se refletir sobre a escolarização de pessoas com TEA nas escolas de educação básica brasileiras e a conquista dos direitos assegurados nas políticas de educação especial adotada no país.

### 1.3 ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Conforme já abordado, em 2021, pelo *Center for Diseases Control and Prevention* (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), dos Estados Unidos, o número de crianças em idade de até 8 anos diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista representa a prevalência de um caso a cada 44 crianças investigadas (USA, 2021). Isso representa um aumento significativo, se comparado a anos anteriores no mesmo país, o que pode representar um aumento na população mundial.

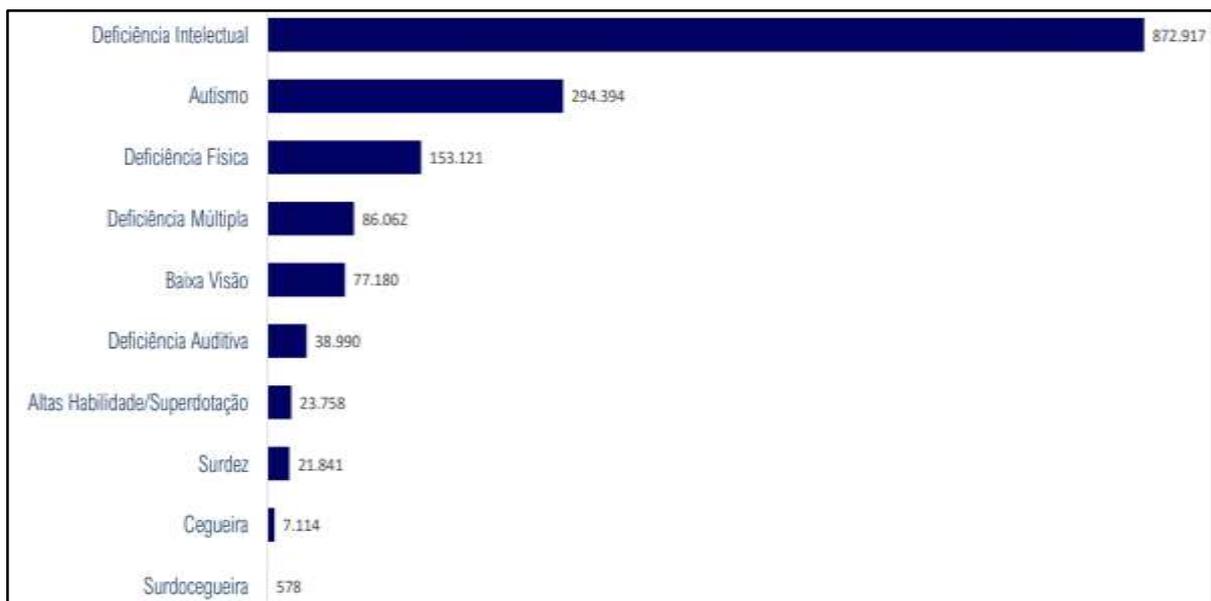
No Brasil, não há registro estatísticos sobre o quantitativo de pessoas com TEA no país, no entanto, o Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em todas as escolas de educação básica, traz informações que permitem conhecer um pouco mais sobre o quantitativo e o perfil do público atendido em todas as etapas e modalidades de ensino do país.

Em dados informados pelo Censo Escolar (2021), o número de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação chegam a 1,3 milhão de estudantes, o que representa uma evolução de 90,8% para 93,5% do total desta população em relação ao ano de 2017 (INEP, 2021).

Os dados mencionados indicam a presença de 294.394 estudantes com autismo matriculados na educação básica, enquanto que, no Censo Escolar (2020), havia um total de 246.769 estudantes com essa mesma deficiência, o que representa um aumento de 47.625 estudantes com TEA inseridos na classe comum, ou seja, elevação de aproximadamente 16% em relação ao ano anterior (INEP, 2020; 2021).

De acordo com esse banco de dados, o autismo passa a ser considerado o segundo tipo mais comum de deficiência presente em estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas brasileiras, conforme pode se observar no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 — Matrícula de estudantes público-alvo da educação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva por tipo no Brasil (2021)

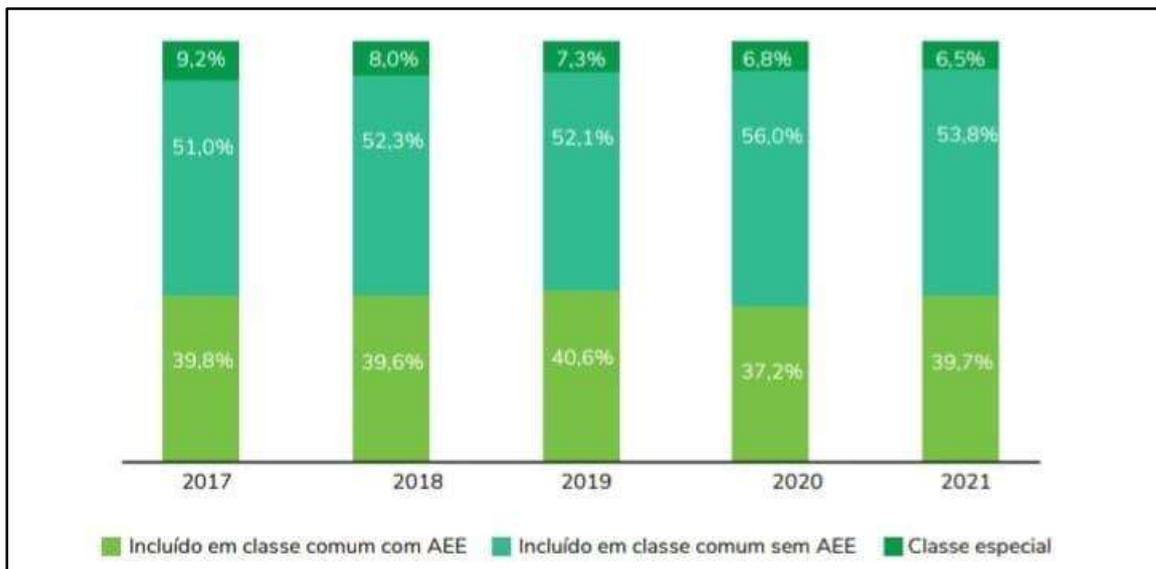


Fonte: Inep/Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021).

Com um aumento tão significativo de estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento na escola comum, torna-se imprescindível conhecer quem são esses educandos, como ocorre seu processo de escolarização e quais subsídios podem contribuir para orientar a prática pedagógica dos educadores que lecionam para esses sujeitos. A equidade no ensino é fundamental para a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem a fim de promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

Algo que chama bastante atenção, ao analisar os resultados divulgados pelo Inep (2021), é o percentual de estudantes inseridos na escola comum sem receber Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme pode ser observado no Gráfico 2, adiante.

Gráfico 2 — Percentual de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial com e sem atendimento educacional especializado no Brasil (2017 – 2021)



Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2021).

Conforme apresentado no gráfico, o percentual de estudantes inseridos em classes comuns sem receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa a maioria dos estudantes PAEE. Os dados demonstram o não cumprimento das garantias previstas, ao considerar que a educação inclusiva na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) adota o discurso da transversalidade da educação especial, por possibilitar atender a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades e garantir o

AEE, além de promover formação de professores e demais profissionais da educação para esse serviço (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que desde a Constituição de 1988, no inciso II do artigo 208, a educação é tida como dever do Estado e deve garantir “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular” (BRASIL, 1988).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em dezembro de 1996, define no artigo 58, do capítulo sobre Educação Especial, que o atendimento deve ser “[...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Até esse período, compreendia-se que o atendimento especializado só seria disponibilizado para aqueles que não tivessem condições de frequentar a escola comum.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2, de setembro de 2001, passam a assegurar a educandos com deficiência, no parágrafo único do Art. 1º, “serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. Além disso, no Art. 9º, cria a possibilidade de as escolas comuns criarem classes especiais, em caráter transitório, “a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001).

Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, o AEE passa a ser apresentado com a seguinte função: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). Desse modo, passa a ser melhor compreendido como um serviço complementar ou suplementar, e não substitutivo da escolarização na escola comum para todos os estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, com vistas a desenvolver a autonomia e independência na escola e fora dela, independente da etapa ou modalidade da educação básica que esse estudante se encontra (BRASIL, 2008).

Ressalta-se que educandos com TEA, geralmente, apresentam múltiplas necessidades, que demandam atendimento e articulação de diversas áreas. A luta por maiores direitos levou à promulgação de leis, decretos e notas técnicas para orientar os sistemas educacionais e de saúde brasileiros para o atendimento de pessoas com este transtorno do neurodesenvolvimento.

Em 2012, a Lei Berenice Piana passou a representar um marco na história de pessoas com espectro autista e seus familiares, em todo o Brasil, por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), que define a pessoa com TEA como sendo:

Aquela que possui deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; possuindo também padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados (ecolalias) ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados (BRASIL, 2012, *on-line*).

Com a promulgação desta lei, pessoas com TEA passam a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e, desde então, outras conquistas vem marcando o percurso socioeducacional desses sujeitos e de seus familiares.

Em 2013, é lançada a Nota Técnica nº 24/2013 a fim de orientar os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2013). Nessa Nota Técnica, destaca-se no inciso I, referindo-se como diretriz necessária para efetivação do direito à educação “a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista”, bem como orienta quanto à necessidade do serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional.

Além da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), promulgada em 2015, também foi lançado, no mesmo ano, o documento intitulado *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* (BRASIL, 2015b).

Ressalta-se que, durante muito tempo, pessoas com TEA eram atendidas apenas em instituições filantrópicas e educacionais especiais e os poucos que possuíam condições de um atendimento multiprofissional, os faziam em hospitais psiquiátricos ou universitários, mas, “sem articulação com uma rede territorial de

serviços, o que é preconizado pela Política Nacional de Saúde Mental” (BRASIL, 2015b, p. 29).

Mais recentemente, foi publicada a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), que altera a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), sendo este, outro grande marco na história de luta em defesa dos direitos das pessoas brasileiras com esse transtorno.

Ao tratar do processo de escolarização de estudantes com TEA, que apresentam múltiplas características, na maioria das vezes complexas, as disputas entre ativistas autistas, familiares e profissionais, acerca da compreensão sobre o TEA e o melhor ensino para esse público têm sido alvo de discussões e controvérsias que têm contribuído para a criação de políticas públicas que procuram atender às necessidades expressas, ora por ativistas com TEA, ora por familiares e responsáveis daqueles que necessitam de apoio muito substancial por possuírem comprometimentos mais significativos.

Tomando como base pesquisadores como Baptista (2020), Garcia (2017), Prieto, Andrade e Raimundo (2020) e a análise das duas últimas Políticas Públicas de Educação Especial (BRASIL, 2008, 2020), mesmo tendo sido esta última suspensa até a presente data após manifestação popular, é possível compreender o contexto histórico-político-econômico no qual surgem esses decretos sobre a educação especial e inclusiva no Brasil e como a política governamental tem influenciado nos avanços e retrocessos educacionais no decorrer da história.

O que se pode observar é que a proposta de escolarização de pessoas com deficiência sofre mudanças contínuas que alteram a compreensão sobre os processos que embasam as práticas de educação especial. Os debates científicos e movimentos políticos no Brasil têm contribuído significativamente para que ocorram transformações na política educacional ao fornecer diretrizes que norteiam a criação de políticas sociais e de educação especial (GARCIA, 2017).

O artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015a, *on-line*) descreve que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Os avanços importantes que foram produzidos no sentido de possibilitar às pessoas com deficiências o direito à educação, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), e a mais recente Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a), apontam a necessidade da construção de espaços sociais que valorizem e respeitem a diversidade, além de assegurar o acesso e permanência destes nos sistemas de ensino. Portanto, os marcos legais orientadores da perspectiva inclusiva

[...] fazem referências a um sistema de ensino idealizado, no qual todos aprendem, chamando a atenção do ensino comum para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com tal perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas parecem não alcançar o objetivo de orientar a escola comum a assumir o desafio de responder às necessidades educacionais de todos os alunos (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Estudantes com TEA, assim como demais estudantes com deficiências, possuem assegurado seu direito à educação, preconizado desde a Constituição de 1988 e reforçados em documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em seu artigo 4º, inciso III que assegura como garantia: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Nos sistemas educacionais, públicos ou particulares, para conseguirem incluir estudantes com TEA, as escolas “precisam adaptar-se às necessidades diferenciadas, tanto em termos estruturais quanto em recursos humanos, assegurando aos estudantes condições de igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania” (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019, p. 77). Em concordância com a proposta da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a definição de pessoa com deficiência, conforme artigo 2º, refere:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a, *on-line*)

Ou seja, na atualidade, entende-se que os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais são coisas inerentes à própria diversidade humana. Dessa forma, todos podem apresentar alguma deficiência em qualquer momento da vida. A deficiência surge então como resultado do impedimento que esse sujeito encontra com as barreiras sociais existentes que, conseqüentemente, dificulta o processo de inserção social desse indivíduo (BRASIL, 2015a). Para Ferreira (2013, p. 82, grifos do autor),

[...] tratar dos conceitos de diversidade e diferença há que se considerar a subjetividade e a intersubjetividade que constituem nossa relação com o outro/a porque a diversidade e a diferença que nos caracterizam como iguais não estão 'lá fora', desligadas de quem somos, mas *aqui*, presentes no nosso agora existencial. Entender essa premissa é chave quando o foco de atenção está colocado sobre grupos vulneráveis, uma vez que o enfrentamento de problemas, tais como exclusão, violência e discriminação, implica assumir que o 'problema' que os afeta (o/a outro/a que acreditamos ser diferente de nós por suas marcas identitárias) 'não está lá', mas em cada um que perpetra a violência ou se cala diante da violação de seus direitos garantidos por meio de legislação vigente.

Nesse sentido, a diversidade, numa perspectiva inclusiva, pode ser compreendida como algo múltiplo, plural, diferente, referindo-se no contexto educacional à multiplicidade de vivências culturais existentes dentro do mesmo espaço escolar, sendo estas representadas pelas diferenças religiosas, culturais, de gênero, classe econômica, entre outros. Lidar com as diferenças dentro da sala de aula implica respeito às crenças e experiências individuais, o que exige da prática docente a capacidade de compreender que cada indivíduo é único e merece ser respeitado como tal.

Na inclusão educacional de estudantes com espectro autista em classes de ensino comum, deve-se observar que:

[...] quanto mais substancial for a necessidade de apoio exigida por ele, melhor estruturada essa instituição de ensino precisará ser e melhor preparada essa equipe precisará estar. Presume-se que, em níveis os quais o indivíduo necessite de menor apoio substancial, maior seja sua facilidade de incluir-se no ensino regular. Caso identifique-se um comprometimento que demande um nível muito substancial de apoio, o indivíduo poderá ser encaminhado para a escola especial (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019, p. 78).

O que se evidencia é que a escolarização de pessoas com transtorno do espectro autista, no Brasil, é recente, e que, apesar dos avanços legais em termos de políticas públicas sociais e educacionais, tais dispositivos não refletem a prática

observada em muitas cidades brasileiras. Infelizmente, observa-se, ainda, a contradição entre o avanço das leis e o seu descumprimento:

[...] fica visível a omissão histórica do poder público na garantia dos direitos educacionais de pessoas com graves comprometimentos intelectuais, muitas vezes com múltiplas deficiências. Para elas, a iniciativa privada em instituições filantrópicas ou escolas especiais públicas parece continuar sendo a única opção (PLETSCH, 2014, p. 19).

Embora o estudo realizado por Pletsch (2014) seja sobre estudantes com deficiência intelectual, pode-se inferir que a conclusão a qual chega a autora também retrata a realidade vivenciada por estudantes com TEA, considerando que a deficiência intelectual é a comorbidade mais frequente nesse transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Da mesma forma, a gravidade dos sintomas pode ser semelhante:

[...] no caso de alunos com deficiência intelectual severa e múltipla, as demandas extrapolam possíveis intervenções escolares realizadas no âmbito da sala de aula. Muitos desses sujeitos precisam de intervenções e suportes intensos em diferentes dimensões da vida, até mesmo para desenvolver formas alternativas de comunicação e expressão (PLETSCH, 2014, p. 18).

As incertezas e falta de consenso sobre as causas e a natureza do transtorno tem contribuído para o surgimento de dúvidas relacionadas aos melhores tratamentos, abordagens e intervenções a serem utilizadas com esses indivíduos, bem como sobre a escolha da escola mais recomendada para cada um deles (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019).

## **2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Ao considerar que não há apenas uma forma ou programa padrão, tipo de serviço ou currículo únicos capazes de atender as necessidades específicas de todos os estudantes PAEE, conforme apontam Plesch e Glat (2013), não se tem a intenção de esgotar as possibilidades de estratégias educacionais que podem ser utilizadas pelas escolas comuns para incluí-los. Este capítulo apresenta estratégias educacionais, métodos, técnicas e instrumentos de ensino que são apontados, atualmente por pesquisadores do campo da Educação Especial e Inclusiva, como suporte promissor para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências.

Inicialmente, destacam-se estratégias baseadas em evidências que são indicadas para a inclusão escolar, em escolas comuns e especializadas, que visam a proporcionar melhor qualidade de vida, autonomia e aprendizagem educacional do PAEE em geral e, na sequência, apresentam-se aquelas destinadas para o ensino de pessoas com TEA.

### **2.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO PAEE**

Os desafios que acompanham a inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular têm mostrado que, embora, os princípios da Educação Inclusiva visem a assegurar o acesso e permanência destes no sistema de ensino, é necessária a continuidade do enfrentamento das diferentes barreiras impostas pelos vários contextos educacionais existentes no país.

A presença de estudantes com TEA na escola comum tem exigido dos professores uma ressignificação de suas práticas de ensino, pois “tanto nas classes comuns do ensino regular, como no atendimento educacional especializado, não raro, manifestam-se questionamentos sobre o que e como ensinar estes alunos e que currículos e práticas poderiam qualificar seus processos de elaboração conceitual” (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 1). Além de outras questões, abrangem o debate e a necessária construção de conhecimentos sobre as estratégias e de recursos diferenciados mais apropriados para o desenvolvimento e escolarização desse público no currículo a ser ofertado.

A implementação de propostas curriculares diferenciadas tem sido objeto de estudo e um grande desafio dos sistemas educacionais brasileiros na busca por uma educação inclusiva que, de fato, contempla as necessidades específicas de estudantes PAEE (PLETSCH; GLAT, 2013). Espaços educacionais inclusivos exigem uma transformação nas práticas de ensino utilizadas, até então, além da adoção de novas práticas, discutidas, entre outros autores como Heredero (2010), Hostins e Jordão (2014), Pletsch e Glat (2013), Prais e Vitaliano (2018).

Ao pensar na inclusão escolar como um ensino para todos, deve-se propor algo que acolha as diferenças e múltiplas formas de aprendizagens inerentes aos seres humanos. Desse modo, para contemplar a diversidade e as necessidades específicas de estudantes com deficiências ou com TEA, propõem-se como possibilidades educacionais inovadoras, recentemente discutidas e incentivadas por pesquisadores, a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Diferenciação Curricular e o Ensino Colaborativo (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018; HOSTINS; JORDÃO, 2014; PLETSCH; GLAT, 2013; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; PRAIS; VITALIANO, 2018; RIBEIRO; AMATO, 2018; SOUZA; GOMES, 2019; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

### 2.1.1 Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é considerado um recurso estratégico que possibilita traçar metas mensuráveis, personalizadas, que visam a atender as dificuldades e potencialidades desses estudantes. Não é tarefa simples, “pois diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas”, considerando os processos de ensino e aprendizagem de cada aluno (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 21).

A utilização do PEI nas escolas brasileiras ainda é recente e há poucas informações e estudos sobre sua implementação em nossa realidade, no entanto, alguns autores já apontam o sucesso e a necessidade deste para a efetivação da proposta inclusiva, sobretudo, para aqueles educandos com comprometimentos significativos na aprendizagem (PLETSCH; GLAT, 2013; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). A elaboração do PEI pode auxiliar os professores no uso e escolha

de recursos e estratégias que envolvem três dimensões básicas: “processo de aprendizagem escolar, habilidades sociais e habilidades necessárias para a inclusão laboral” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 22).

[...] a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma. Para tal, faz-se necessário ter avaliações pedagógicas sistematizadas que fundamentem a elaboração de metas acadêmicas para os alunos com necessidades especiais, bem como os recursos a serem empregados em seu processo de aprendizagem. Ou seja, a avaliação é empregada no sentido de fornecer elementos para a constituição do PEI, com vistas a responder às singularidades e possibilidades de cada aluno, e não, como frequentemente ocorre, um instrumento para detectar erros, dificuldades ou deficiências (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 23).

O PEI pode ser visto como um documento no qual todas as pessoas responsáveis pelo sujeito com deficiência compartilham a responsabilidade conjunta pela aprendizagem (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Ele necessita ser elaborado de forma colaborativa entre os professores regentes e professores especializados do AEE, e em casos de estudantes muito comprometidos, com a participação de profissionais da área de saúde como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e outros, que acompanham estes estudantes em outros espaços (PLETSCH; GLAT, 2013; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Nessas situações, torna-se essencial a articulação intersetorial que já é prevista na legislação brasileira (BRASIL, 2013), mas que, infelizmente, ainda não é institucionalizada na prática da maioria das escolas do país.

Embora o PEI não consiga sozinho responder aos problemas e mazelas decorrentes da inclusão escolar, ele ainda é um apoio fundamental para a escolarização de educandos PAEE na escola comum (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Sua elaboração deve contemplar alguns aspectos essenciais, a fim de obter sucesso no planejamento e execução das estratégias que serão utilizadas com cada estudante PAEE (PLETSCH; GLAT, 2013). Os componentes para sua elaboração podem ser observados no Quadro 3, a seguir.

QUADRO 3 — Componentes básicos do plano educacional individualizado

<b>Componentes</b>	<b>Descrição</b>
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação e procedimentos pedagógicos	CrITÉrios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaborados para o aluno, a partir de seu desenvolvimento.
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e o do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles possam participar, em alguma medida, da elaboração do PEI, bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Pletsch e Glat (2013, p. 27).

Ao refletir sobre as necessidades específicas que envolvem a complexidade que acompanha o Transtorno do Espectro Autista em sua grande maioria, a utilização do PEI, para a grande parte desses estudantes, torna-se imperativo para que as escolas consigam atender as demandas educacionais desse público.

Um instrumento que foi elaborado por Pletsch (2010) e que pode colaborar para a construção do PEI é o Inventário de Habilidades Escolares, que avalia as habilidades de comunicação oral, de leitura e escrita, de raciocínio lógico-matemático e de informática na escola, e serve de base para que os educadores conheçam as habilidades já desenvolvidas pelo estudante, bem como as que precisam ser desenvolvidas ou estão em desenvolvimento.

Hostins e Jordão (2014) trazem para o debate as práticas curriculares requeridas no processo de escolarização do PAEE, já que essas não têm garantido as possibilidades de aprendizagem desses educandos em contextos inclusivos. As

dificuldades de aprendizagem comuns desse público podem ser superadas quando se utilizam de recursos e serviços que envolvem a flexibilização do currículo escolar adotado pela escola comum.

Estudantes com TEA e outras deficiências podem se beneficiar das várias modificações pedagógicas dentro da sala de aula, além das diferenciações curriculares quando se realiza a adequação ou flexibilização curricular de modo coerente, o que facilita a participação e aprendizagem destes em processo de escolarização (HEREDERO, 2010).

[...] tais diferenciações não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possa participar das propostas educacionais (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 271).

O PEI pode contribuir para quebrar a barreira do padrão de ensino proposto em relação ao currículo oficial, “especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem” (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 6). Nesse sentido, uma das estratégias a ser utilizada na escola comum inclusiva são as Adaptações Curriculares Individuais, que se baseia no currículo comum proposto para a turma que esses estudantes fazem parte, considerando o que o estudante com deficiência pode aprender desses conteúdos (HEREDERO, 2010).

Vale ressaltar que a terminologia “adaptação” vem sendo questionada por estudiosos na área da educação inclusiva por entenderem que quando se fala em adaptar, sugere-se um nivelamento do ensino “por baixo”, enquanto que a palavra “adequação” seria mais apropriada porque o ensino deve se adequar às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem (SOUZA; GOMES, 2019).

No Brasil, confunde-se adaptação curricular com adaptação das atividades didáticas. A adaptação curricular deve ocorrer porque os alunos são diferentes entre si e necessitam de estratégias, metodologias, avaliações e objetivos de aprendizagem específicos para eles, ou seja, de um conjunto de práticas pedagógicas que garantam acesso ao conteúdo acadêmico. Adaptar as atividades é apenas um item desse processo maior. Quando se adaptam as atividades sem essa reflexão, improvisa-se e não se garante o desenvolvimento acadêmico e cognitivo desses alunos (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 145).

Para que isso aconteça, a elaboração do PEI juntamente com a utilização da diferenciação curricular para educandos PAEE tem sido considerada como algo necessário para que estes consigam se beneficiar dos contextos escolares de aprendizagem e se desenvolverem, conforme suas potencialidades. Entre muitos pesquisadores há um consenso quanto a não aprendizagem desses estudantes, atribuída à falta de instrumentos e recursos que possibilitem o acesso ao currículo escolar (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; RIBEIRO; AMATO, 2018; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

### 2.1.2 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Paralelo a essa compreensão sobre a diferenciação curricular (aplicada com base na proposta do PEI), apresenta-se como outra estratégia inovadora o *Universal Design for Learning* (UDL), em português, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), um caminho pouco conhecido na realidade brasileira (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

A concepção do DUA sofreu avanços importantes desde sua elaboração, em 1990, por Anne Meyer e David Rose no *Center for Applied Special Technology* (CAST) (Centro de Tecnologia Especial Aplicada), aplicando-se hoje em dia “a qualquer pessoa que necessite de suportes específicos em sua aprendizagem” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 272).

No DUA, o currículo adotado pelas escolas não precisa sofrer adaptações, pois, as várias formas de apresentar o conteúdo e as informações podem contemplar as múltiplas aprendizagens dos estudantes presentes na sala de aula (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

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

Quando o professor adota o DUA como estratégia de ensino para todos, deve-se flexibilizar quatro elementos do currículo comum da turma: os Objetivos, a Avaliação, os Métodos e os Materiais (RIBEIRO; AMATO, 2018). A proposta do DUA possibilita a flexibilização juntamente com o uso da tecnologia, sobretudo, a tecnologia

assistiva, apontada como elemento fundamental para garantir o acesso ao currículo comum para muitos estudantes PAEE. Além disso, a tecnologia possibilita aos educandos se adequarem aos formatos que mais se identificam como textos, vídeos, áudios, materiais concretos, enfim, com recursos imagéticos ou não.

A Tecnologia Assistiva, com a utilização de recursos de baixa tecnologia envolve: elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não estruturados (confeccionados para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papelão, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis); estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contraturno, presença de escribas ou leitores); práticas escolares que atendam demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem) (MARIN; BRAUN, 2014, p. 5).

No caso de estudantes com TEA, além dos benefícios da tecnologia assistiva mencionados acima, este público, em específico, beneficia-se do uso das tecnologias no processo de aprendizagem como, por exemplo, a videomodelagem e a instrução assistida por computador (*Computer Assisted Instruction – CAI*), que deve ocorrer por meio da mediação orientada pelo professor (GADIA, 2016). Com o uso da tecnologia, “a aprendizagem se torna mais significativa porque o aluno está no “comando do processo” (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 144).

Estudos sobre o DUA apontam que, das estratégias pedagógicas utilizadas, a adaptação no método, no material e nos objetivos, quando associados ao uso da tecnologia, beneficia o acesso ao currículo escolar por estudantes com ou sem deficiências (RIBEIRO; AMATO, 2018). O DUA pode ser visto como uma “cultura” a ser adotada pelos educadores, porém, para que esta prática seja consolidada nas escolas brasileiras é necessária formação de professores sobre os princípios e diretrizes do DUA, para que consigam planejar suas aulas com base nele, conseqüentemente, transformar as escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos.

O estudo de Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 155) conclui que:

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

É importante reforçar que o DUA possibilita contemplar as múltiplas formas de aprendizagem, independentemente dos estudantes possuírem alguma necessidade específica de aprendizagem ou não. Se o educador compreende, que como sujeitos heterogêneos, cada educando aprende do seu próprio jeito, o planejamento de suas aulas e atividades passa a contemplar mais diversidade de metodologias, recursos e estratégias, de modo que todos possam expressar suas potencialidades educacionais por caminhos diferentes.

### 2.1.3 Ensino Colaborativo ou Coensino

Outra estratégia que vem sendo apontada como um suporte na inclusão escolar de estudantes PAEE é o Ensino Colaborativo, também conhecido como Coensino. A proposta do ensino colaborativo do estabelecimento de uma parceria efetiva entre os professores regentes da escola comum e os professores especializados do AEE, para que de forma colaborativa encontrem estratégias viáveis para a escolarização desses estudantes.

Para responder aos desafios do ensino para a diversidade em contexto inclusivo, pesquisadores da área têm buscado por experiências de outros países para possibilitar maiores oportunidades de acesso ao currículo e desenvolvimento das potencialidades de estudantes com deficiências. O ensino colaborativo é uma dessas experiências que surge como alternativa para que o processo de inclusão escolar desses estudantes seja, de fato, possível. Para explicar como deve ocorrer essa parceria colaborativa entre professores especializados e regentes, Marin e Braun (2013, p. 53) fazem a seguinte explicação:

[...] o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

O que faz do ensino colaborativo uma proposta inovadora é possibilitar o trabalho conjunto, desde o planejamento da aula até a presença dos dois professores na sala aula ao mesmo tempo. Um dos maiores desafios da inclusão é promover o “desenvolvimento de um sujeito dentro de um contexto coletivo”, e por isso, há muito

tem se discutido e considerado a necessidade da diferenciação do currículo e da individualização do ensino, já que todos são diferentes e possuem necessidades educacionais específicas (MARIN; BRAUN, 2013).

Entende-se que o Ensino Colaborativo está relacionado com a proposta do PEI, da diferenciação curricular e do DUA, apresentados brevemente. O Ensino Colaborativo se apresenta como uma ressignificação das práticas pedagógicas pensadas para a educação especial numa perspectiva inclusiva. Mediante parceria entre professores especializados e regentes é possível o compartilhamento de responsabilidades, pensadas não apenas para o estudante com deficiências ou transtornos, mas, para toda a turma, sem perder de vista o estudante PAEE (MARIN; BRAUN, 2013; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Os defensores do Ensino Colaborativo acreditam que para a educação inclusiva é importante um contínuo de serviços e recursos diversificados, voltados para melhor atender estudantes PAEE. Nesse sentido, o AEE não pode ser o único serviço a ser oferecido visando a complementar ou suplementar o ensino desse público que, na maioria das vezes, acontece isolado em salas de recursos ou centros especializados. Na proposta do Ensino Colaborativo a parceria entre os professores vai desde a construção do PEI, do planejamento, da escolha dos materiais e recursos até a avaliação (ARIAS, 2020; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MARIN; BRAUN, 2013).

Arias (2020), assim como Capellini e Zerbato (2019) ressaltam como características do trabalho colaborativo o caráter voluntário, bem como a confiança e o respeito entre esses profissionais, ou seja, pressupõe a clareza que deve haver no papel de cada um para que o trabalho possa ser eficiente.

A legislação brasileira não garante o PEI nem o Ensino Colaborativo, embora, apontem para a necessidade da parceria colaborativa e do planejamento que respeite as diferenças existentes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Contudo, o fato de essas estratégias não estarem claramente previstas na lei dificulta a sua implementação na prática das escolas. Muitos questionamentos vêm sendo levantados sobre formação, financiamento, modelos de implementação, entre outros assuntos relacionados com a proposta do Ensino Colaborativo.

Não há apenas um modelo único de Ensino Colaborativo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Capellini e Zerbato (2019) apontam seis modelos que podem ser adotados como Ensino Colaborativo que são: Um ensina, Outro observa; Um Professor, Outro Assistente; Estações de Ensino;

Ensino Paralelo; Ensino Alternativo e Equipe de Ensino ou Ensino Colaborativo. Além desses modelos, há também na literatura um modelo chamado de Consultoria Colaborativa, que se aplica à proposta de intersectorialidade da educação, prevista na legislação brasileira, sobretudo, para o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2013).

Na Consultoria Colaborativa os profissionais de diferentes áreas trabalham colaborativamente com o professor do ensino comum, a família e demais membros da equipe escolar, a fim de encontrar soluções e orientar a todos sobre as melhores estratégias para facilitar a aprendizagem do estudante PAEE (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; LOURENÇO, 2012). Com essa parceria colaborativa, ampliam-se as chances de sucesso, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com TEA e outras deficiências. No entanto, é preciso uma política pública de planejamento, definição de papéis e articulação intersectorial para que isso possa ocorrer efetivamente na realidade das escolas brasileiras.

No contexto da educação inclusiva, estudantes com TEA devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e acesso ao currículo da escola comum assim como os demais estudantes. No entanto, é importante compreender que esses indivíduos, muitas vezes, não aprendem como alunos neurotípicos. Por isso, é imprescindível conhecer esse estudante, respeitar suas limitações e diferenças individuais, proporcionando-lhes experiências para desenvolverem maior autonomia e independência ao frequentarem a escola comum, oferecendo-lhes apoio para o desenvolvimento integral, conhecimento e qualidade de vida.

Embora apresentados de forma breve, as propostas e instrumentos de ensino abordadas nesta seção visam à promoção de um currículo pensado para a diversidade e inclusão de estudantes PAEE no ensino comum. Em relação às demandas específicas comuns em pessoas com TEA, têm surgido muitos programas terapêuticos e educacionais, influenciados por ideologias, políticas e até modismo que afirmam serem eficazes quando aplicados nesses indivíduos, mas, que desconsideram as evidências científicas que comprovam sua eficácia (FERNANDES; AMATO, 2013). Por isso, apresenta-se a seguir as principais estratégias que se baseiam em evidências e são muito utilizadas no ensino de pessoas autistas.

## 2.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

O acesso a informações, conhecimentos e *expertises* podem ajudar profissionais da educação que lidam no dia a dia com estudantes com TEA em suas escolas. Existem muitos tratamentos e terapias utilizadas para ensinar crianças e jovens com esse transtorno a superarem os atrasos no desenvolvimento, porém, optou-se por apresentar a seguir apenas os três métodos educacionais mais recomendados para esse público e que se baseiam em evidências.

Inicialmente, será abordada a *Applied Behavior Analysis* (ABA) (Análise do Comportamento Aplicada), na sequência, o *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH) (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação) e, para finalizar, o *Picture Exchange Communication System* (PECS) (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), métodos e técnicas que vêm sendo apontados como melhores alternativas para auxiliar o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

### 2.2.1 Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

A *Applied Behavior Analysis* (ABA), em português, Análise do Comportamento Aplicada, mais conhecida por sua sigla, tem sido considerado como um método baseado em evidências que apresenta resultados satisfatórios no ensino de crianças com dificuldades comportamentais. Intervenções precoces e intensivas, baseadas na ABA vem sendo apontadas na literatura científica como muito eficaz enquanto procedimento de ensino para crianças com TEA (GOMES *et al.*, 2017). Esse método será apresentado aqui por meio de uma breve definição, caracterização e da indicação de quem pode aplicá-lo e em que contexto.

Camargo e Rispoli (2013) apontam que a ABA sendo é considerado o método de intervenção mais pesquisado e aplicado principalmente no tratamento de crianças com TEA, sobretudo, nos Estados Unidos. Ressalta-se que, embora muito utilizado com essa finalidade, ele não foi desenvolvido unicamente para este público. No entanto, “por apresentar uma abordagem individualizada e altamente estruturada, ABA torna-se uma intervenção bem-sucedida para crianças com TEA que tipicamente

respondem bem a rotinas e diretrizes claras e planejadas” (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 641).

A ABA é baseada na psicologia comportamental e apresenta como pressupostos filosóficos o determinismo, o empiricismo, a parcimônia e o método científico (CAMARGO; RISPOLI, 2013). Embora, não se aprofunde aqui sobre as características de cada um desses pressupostos filosóficos, eles são mencionados como um direcionamento para aqueles que desejam se aprofundar no assunto.

Na intervenção baseada nesse método, leva-se em consideração a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados nos indivíduos. Além disso, com a ABA, analisa-se e registra-se o comportamento de antes, durante e depois de cada atendimento, de forma que se possa avaliar o progresso da criança ou jovem e buscar as melhores estratégias para a aquisição de habilidades que se almeja serem desenvolvidas e melhoradas (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

A ABA pode ser definida, de forma simplificada, como um sistema teórico utilizado para explicar e modificar o comportamento humano com base em evidências empíricas. Ou seja, trata-se de uma abordagem científica, tecnológica e profissional baseada nos princípios do comportamento operante, introduzidos por B. F. Skinner, desde a década de 1930. Com o estudo de Skinner (1953) foi possível compreender que os comportamentos que vemos nos seres humanos podem ser aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social (CAMARGO; RISPOLI, 2013; ODA, 2018).

Para melhor compreender como ocorre esse comportamento com base no comportamento operante, destaca-se que:

[...] o comportamento é influenciado pelos estímulos ambientais que o antecedem (chamados de antecedentes), e são aprendidos em função de suas consequências. Comportamentos que são seguidos por consequências que são especificamente agradáveis para o sujeito (por exemplo, atenção ou recompensa) tendem a ser repetidos e aprendidos, enquanto comportamentos que tem como consequência situações desagradáveis para o sujeito (por exemplo, uma reprimenda), tendem a não ser repetidos ou não aprendidos (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 641-642).

Considerando que muitos estudantes com TEA possuem dificuldades comportamentais, sendo este um fator desafiador no contexto educacional, a utilização de técnicas de intervenção como a ABA apresenta-se como uma possibilidade a ser considerada. Profissionais como analistas do comportamento

podem compreender o porquê de determinado comportamento ocorrer, quais fatores o antecedem e provocam tal comportamento e suas consequências, e, diante disso, criarem procedimentos e estratégias para intervir sobre esses comportamentos que requerem atenção. Entre as quais pode se pensar as habilidades que se almeja desenvolver, habilidades estas que vão desde as acadêmicas às sócio adaptativas que envolvem Atividades da Vida Diária (AVD).

Dentre as principais habilidades básicas que a ABA pode desenvolver, consideradas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, está o desenvolvimento de habilidades como: “imitar, fazer e manter contato e rastreamento visual, iniciar e finalizar uma atividade, seguir instruções e outros”, ações extremamente necessárias no âmbito escolar (BENITEZ *et al.*, 2021, p. 480).

A ABA pode ser “definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos” (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 642). Não se trata de técnicas aversivas para diminuir comportamentos meramente indesejáveis, pois considera que o uso do reforço positivo aumenta as chances de ocorrência de um comportamento adequado ocorrer novamente, o que produz resultados mais efetivos e duradouros do que o uso de punições.

Estudos sobre o método ABA demonstram que as técnicas em ABA favorecem tanto crianças quanto adultos com TEA, é uma tecnologia que pode ser aplicada também em pessoas sem necessidades específicas de aprendizagem e esse método pode ser utilizado em clínicas, escolas, hospitais, em casa, no ambiente de trabalho ou na comunidade como um todo (CAMARGO; RISPOLI, 2013). “Estas técnicas podem ser empregadas pelos profissionais do contexto escolar e do convívio familiar, desde que com orientação profissional, técnica e especializada a fim de garantir melhores resultados” (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019, p. 79). Portanto, os aplicadores do método necessitam de treinamento apropriado. Cabe ressaltar que:

[...] o acesso à ABA, como ciência, no Brasil, está restrito às famílias providas de recursos privados, uma vez que os analistas do comportamento (profissionais que aplicam a intervenção comportamental, como psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, terapeuta ocupacional, educador especial etc.) não são encontrados nas redes públicas de educação e de saúde com a frequência e a carga horária necessárias para atender à demanda (BENITEZ *et al.*, 2021, p. 480).

De fato, quando se refere ao tratamento em áreas da saúde ou no campo educacional, não se encontra com facilidade profissionais com formação específica

em TEA ou em técnicas que se baseiam em evidências, como a ABA, que possa capacitar esses profissionais para melhor inclusão de pessoas com TEA aqui no Brasil, sobretudo, gratuitos e ofertados a educadores.

O estudo de Benitez e colaboradores (2021), que teve como foco a formação de agentes educacionais em ABA, sugere que para a aquisição e aprendizagem dessas técnicas serem acessíveis aos mais variados públicos (familiares, educadores, profissionais da saúde etc.) é viável a utilização de programas de formação que possam assegurar o envolvimento de diferentes agentes educacionais. Os autores apontam que os conhecimentos teóricos a respeito de inclusão escolar, ofertados em curso de capacitação profissional, parecem insuficientes para a mudança de atitudes sociais dos educadores aqui no Brasil. Concluem que “a formação de professores fundamentada na ABA demonstrou ser eficiente para a mudança de atitudes sociais deles em relação à inclusão” (BENITEZ *et al.*, 2021, p. 489).

Acredita-se que com formação específica que possibilite a reflexão crítica sobre a prática e a aprendizagem de técnicas para lidar com comportamentos desafiadores, presentes, sobretudo, em alguns estudantes com TEA que se encontram no nível 2 ou 3, muitos educadores podem aprender como orientar atitudes sociais positivas para esses estudantes. Muitos outros estudantes que também necessitam de estratégias comportamentais específicas (sociais e pedagógicas) favoráveis ao processo de ensino aprendizagem podem se beneficiar desse método.

Concorda-se com Camargo e Rispoli (2013) ao considerarem que são necessários maiores esforços da comunidade científica que aborda a análise do comportamento aqui no Brasil, a fim de que possam ser desenvolvidas pesquisas e práticas em ABA com base nos princípios éticos que a regem, de forma que este campo possa ser ampliado no país, sobretudo no campo educacional, como ocorre nos Estados Unidos. Dessa forma, a ABA poderá alcançar mais pessoas que dela precisam, além de auxiliar aplicadores a ajudarem cada vez mais pessoas com TEA em processo de inclusão.

### 2.2.2 Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação (TEACCH)

Outra estratégia muito utilizada para o ensino de habilidades com pessoas com TEA e distúrbios na comunicação é o método *Treatment and Education of Autistic*

*and related Communication Handicapped Children* (TEACCH), como é mais conhecido por sua sigla e traduzido em português como Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação. Trata-se de um programa de intervenção terapêutica tanto educacional quanto clínica, conforme Schwartzman *et al.*, 1995, que também tem sua origem nos Estados Unidos e foi idealizado por Eric Schopler e colaboradores na Universidade da Carolina do Norte, por volta da década de 1970, desenvolvido para ser aplicado em salas especiais de escolas públicas americanas.

Como anteriormente explanado, o TEA possui déficits na comunicação presente em todos os indivíduos autistas, mesmo aqueles que se encontram no nível 1 de gravidade, conforme descrito no DSM-V (APA, 2014), o que prejudica ainda mais a interação social. Por isso, o TEACCH vem sendo apontado como um programa de abordagem psicoeducativa e transdisciplinar, muito recomendado e utilizado para esse público (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009). Tem por base teórica a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística, e está assentado no uso de programas estruturados com passo a passo e de reforçadores à influência comportamental da teoria, enquanto o uso de recursos visuais, presentes por meio de imagens, os quais são utilizados para ampliar a capacidade de compreensão e comunicação, o que reflete as contribuições da psicolinguística.

O TEACCH é o método mais conhecido e utilizado no Brasil para o ensino de educandos com TEA e recomendado por muitos especialistas. A maior associação dos autistas no Brasil, por exemplo, criou uma metodologia denominada “Sistema Educacional e Terapêutico da AMA”, inspirada no TEACCH e na ABA e com uso dos fundamentos do Ensino Montessoriano (AMA, 2021).

Trata-se de um programa de ensino que possui como conceito-chave a individualização do ensino e como princípios básicos a organização do ambiente, o ensino estruturado e a previsibilidade para facilitar a compreensão e a aprendizagem de pessoas com o transtorno. Tem por objetivo desenvolver a autonomia, a capacidade de compreensão e comunicação e diminuir comportamentos disruptivos por meio de uma rotina estruturada (com uso de quadros, agendas, painéis etc.).

A avaliação utilizada pelo método TEACCH é realizada por meio do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), em que se considera as dificuldades e pontos fortes do sujeito em acompanhamento, a fim de traçar um programa de ensino que

atenda às suas necessidades (MELLO, 2007). No PEP-R, avalia-se desde as habilidades de imitação, percepção, motricidade, às de comunicação e linguagem.

Em relação às críticas que esse método possui, assim como ocorre com a ABA, é que ele poderia “robotizar” essas crianças, fazendo com que agissem de forma mecânica. No entanto, conforme afirma Mello (2007, p. 36),

Em nossa experiência, a tendência de crianças com autismo que passam por um processo consistente de aprendizado, ao contrário de se robotizarem, é de humanizarem-se mais e progressivamente. Verificamos que adquirem algumas habilidades e constroem alguns significados. Mesmo que bastante restritos, se comparados com outras pessoas, representam progressos em relação às suas condições anteriores ao trabalho com o método TEACCH.

O mais interessante do programa educacional baseado no TEACCH é que ele pode ser facilmente implementado em vários ambientes, inclusive em casa e na escola regular. Não necessita de materiais caros, pode ser feito com materiais lúdicos, acessíveis e reciclados que se adequam ao ensino, conteúdo ou habilidades que se almeja desenvolver no educando.

Na Figura 1, adiante, apresentam-se alguns exemplos de atividades baseadas no método TEACCH e que podem ser facilmente utilizadas na escola comum.

Figura 1 — Exemplo de atividades lúdicas baseadas em TEACCH



Fonte: FITT [201?].

As atividades lúdicas utilizadas no TEACCH visam a promover a generalização das habilidades ensinadas para diversos ambientes, com materiais do interesse da criança, facilitando a comunicação e interação ao longo do dia mediante desenvolvimento de habilidades comunicacionais não verbais, como atenção conjunta.

### 2.2.3 Sistema de comunicação por troca de figuras (PECS)

Em 1985, os pesquisadores Andy Bondy e Lori Frost desenvolveram um sistema único de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), *Picture Exchange Communication System* (PECS), traduzido como Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), inicialmente, para ser utilizado por crianças autistas pré-escolares no Programa de Autismo de Delaware. No entanto, o sucesso do sistema o fez expandir para outros países, passando a ser aplicado em pessoas com dificuldades cognitivas, físicas e de comunicação das mais variadas idades (PECS BRAZIL, [s.d]).

É importante destacar que o PECS é um dos tipos de método do sistema de CAA, pois, existem outros que também utilizam desse sistema para possibilitar a comunicação em indivíduos sem ou com pouca fala funcional.

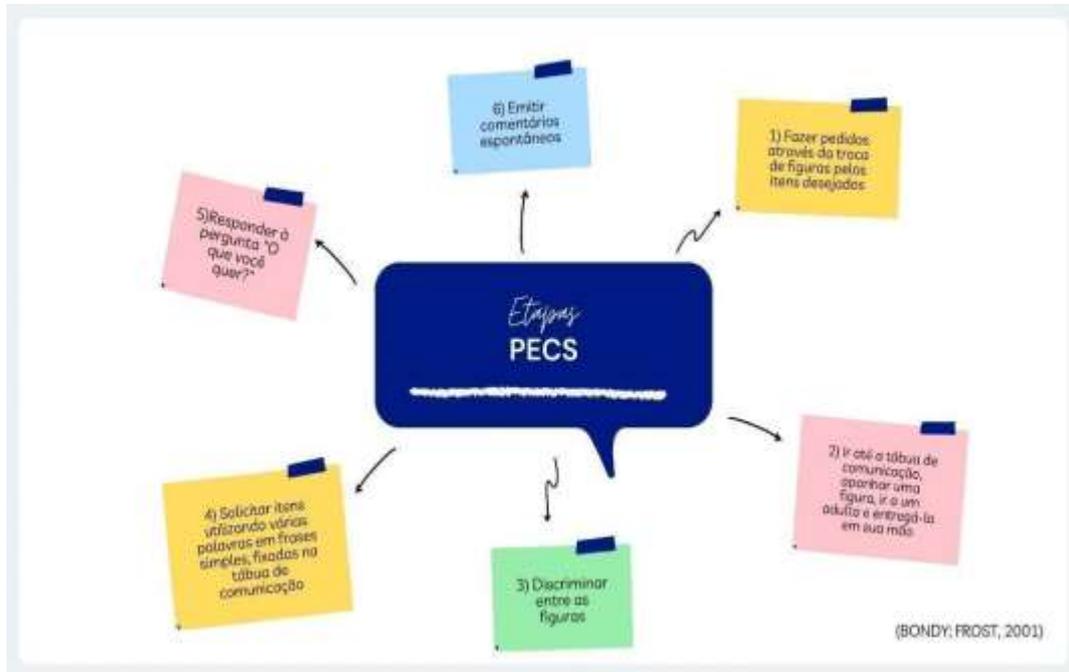
Assim como o TEACCH e a ABA, o PECS é uma prática baseada em evidências científicas que vem ampliando sua aplicação e pesquisa em várias partes do mundo, ele teve influência dos estudos de Skinner sobre análise do comportamento. “A implementação precoce e em diferentes contextos, como o hospitalar e o escolar, favorece o uso da CAA. Esta é um o apoio para a oralidade, compreensão, leitura e escrita” (CESA; MOTA, 2015, p. 268).

O PECS é um dos mais reconhecidos sistemas de comunicação alternativa, quando se refere à intervenção na comunicação de indivíduos com TEA. O protocolo desenvolvido para sua utilização emprega estratégias de estímulo e reforço para promover a comunicação independente e possui como objetivo principal permitir a comunicação funcional para pessoas com dificuldades nessa área.

O PECS consiste em seis fases e começa ensinando um indivíduo a dar uma única figura de um item ou ação desejada a um “parceiro de comunicação” que imediatamente honre a troca como um pedido. O sistema prossegue ensinando a discriminação de figuras e como juntá-las em frases. Nas fases mais avançadas, os indivíduos são ensinados a usar iniciadores, responder perguntas e comentar (PECS BRAZIL ([202?], *on-line*).

A Figura 2, a seguir, ilustra as seis fases apresentadas por Bondy e Frost (2001).

Figura 2 — Fases do protocolo PECS



Fonte: elaboração pela autora com base em Bondy e Frost (2001).

Pesquisas realizadas na literatura nacional e internacional apontam que a PECS, como método de CAA, demonstra promover a comunicação gestual e vocal em indivíduos com TEA, tal conduta evidencia que os maiores ganhos com o uso dele foram obtidos inicialmente pelas “trocas de figuras, realizadas de maneira independente, seguidas de vocalizações e/ou aproximações de palavras com intenção comunicativa, chegando à fala funcional em alguns casos” (MIZAEL; AIELLO, 2013, p. 634).

Após a apresentação de estratégias metodológicas, ressalta-se que a sua utilização deve considerar que cada indivíduo com TEA é único e apresenta respostas diferentes às intervenções. Embora existam técnicas e métodos com maior ou menor eficácia, a figura de um mediador no processo é fundamental, assim como de uma rede de apoio para que o processo de participação social e de desenvolvimento da autonomia seja consolidado em vários ambientes (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019).

A rede de apoio da criança com TEA pode se configurar de diferentes maneiras. Contudo, a questão central preditiva de um desenvolvimento global

saudável e também da inclusão social, está centrada em uma responsabilidade que é de todos - uma responsabilidade que é compartilhada por todas as figuras que participam contextualmente da vida da criança com autismo (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019, p. 80).

No que se refere ao estímulo e ao desenvolvimento da comunicação, é importante considerar que o compartilhamento de responsabilidade, conhecimentos e *expertises* entre os agentes que compõem a rede de apoio à inclusão pode favorecer para ganhos mais significativos e duradouros quando há a possibilidade de indivíduos com TEA serem estimulados nos mais diversos ambientes que frequentam.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se as bases teóricas e metodológicas, por meio da abordagem Translacional aplicada em uma pesquisa na área da Educação Inclusiva, que teve por objetivo desenvolver material instrucional para subsidiar a prática pedagógica inclusiva e orientar o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, bem como verificar se o material instrucional elaborado contribui para orientar professores no processo de inclusão de estudantes autistas no município de Caetité - BA.

Lakatos e Marconi (2010, p. 139) consideram que “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades”.

Como delineamento, buscou-se, inicialmente, a compreensão do que é educação e ensino no âmbito da pesquisa:

A Educação é uma prática social e um fenômeno cultural específico, objeto de investigação e estudo interdisciplinar no âmbito das Ciências Humanas, caracterizando-se também como um campo de conhecimento próprio, reconhecido tanto nacional quanto internacionalmente. Esse campo inclui o estudo e a pesquisa das instituições escolares, das atividades educacionais fora da escola, dos sistemas educativos e dos processos sociais e políticos que significam o ato de educar, os saberes educacionais e os sujeitos educativos das mais diferentes formas. Assim, a Educação compreende o ensino, mas o transcende como projeto de formação e, dessa forma, os conteúdos ensinados/aprendidos ganham sentido na interação com as experiências vividas na escola e fora dela (CAPES, 2013, p. 1).

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como metodologia a Pesquisa Translacional em Educação, visto que se articula com as diversas áreas do saber para que possa produzir conhecimento aplicável e replicável na escola comum (COLOMBO; ANJOS; ANTUNES, 2019; MOREIRA, 2018). Nesse sentido, o método de pesquisa utilizado relaciona a inter e transdisciplinaridade, bem como envolve diversos atores educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

A perspectiva interdisciplinar é um pilar da pesquisa translacional, pois a diversidade de pesquisas que podem ser utilizadas em educação (neurociências, psicologia, biotecnologias, TICs, para citar as mais comuns) podem potencialmente promover um grande número de práticas educativas para as diversas fases do ensino/aprendizagem no país. A educação como um todo e principalmente a educação básica onde existe um grande fosso, entre o que é ensinado na graduação e o que é demandado nas escolas, serão beneficiadas com o crescimento e implementação dessas pesquisas (COLOMBO; ANJOS; ANTUNES, 2019, p. 65).

A metodologia translacional é recente e surgiu na área das ciências da saúde há cerca de três décadas, de forma que articula teoria e prática por meio de um “processo dinâmico e bidirecional de transferência de conhecimentos”. Ao compreender que a etimologia que originou a palavra vem do inglês, *translate*, que significa traduzir, denotando o sentido de “tornar de mais fácil compreensão, mais efetivo, o diálogo entre os esforços teóricos e seus ambientes de aplicação prática”, justifica-se o emprego desse tipo de pesquisa aqui, por permitir transladar o que há de informações relevantes no campo científico sobre o ensino de educandos com TEA, de modo que isso possa ser traduzido à prática aplicada na escola comum (SILVA, 2021, p. 238).

O conceito que melhor explica esse tipo de pesquisa é descrito por Moreira (2018, p. 74-75) da seguinte forma:

O termo translacional sugere que resultados de pesquisa existem, estão à mão, mas devem ser traduzidos à linguagem da prática. [...] os resultados dessa pesquisa estão publicados e muitos deles poderiam ser trazidos à sala de aulas, ou seja, transladados à prática ao invés de ficarem restritos à academia. Nessa translação a participação dos professores seria indispensável.

Entende-se que o conhecimento científico no campo da educação inclusiva pode ser transladado para a realidade vivida pelos educadores, de forma que a teoria científica seja relevante para a solução de problemas práticos vivenciados por profissionais que lidam diretamente com educandos público-alvo da educação especial na escola regular, sobretudo, com TEA. A articulação bidirecional entre teoria e prática em educação contribui socialmente para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva.

Embora, a pesquisa translacional em ensino ainda esteja em fase de estruturação e discussão, esta amplia a oportunidade do que Colombo, Anjos e Antunes (2019, p. 51) consideram como uma maneira “de pensar diferente a forma de ensinar e aprender em ambientes formais e não formais de educação”.

Destaca-se que o enfoque translacional possibilita o que Silva (2021) nomeia de “engenharia reversa” e envolve prática-teoria-prática. Nesse sentido, entende-se que o método de investigação permite transladar, desde a construção da problemática da pesquisa — emergente do contexto profissional da pesquisadora, no decorrer de seu percurso, no desenvolvimento de um produto pedagógico, na análise de seu

resultado diante da apreciação do público-alvo, na sua reelaboração, se necessária, e na disponibilização do produto final aos educadores. Ou seja, traduzir de maneira simples e acessível os conhecimentos científicos por meio de produto educacional elaborado, em formato de material instrucional, *e-book*, por meio da compilação e compartilhamento de pesquisas práticas na área, reunindo o acesso a informações norteadoras das principais ações inclusivas disponíveis para o ensino de estudantes com TEA.

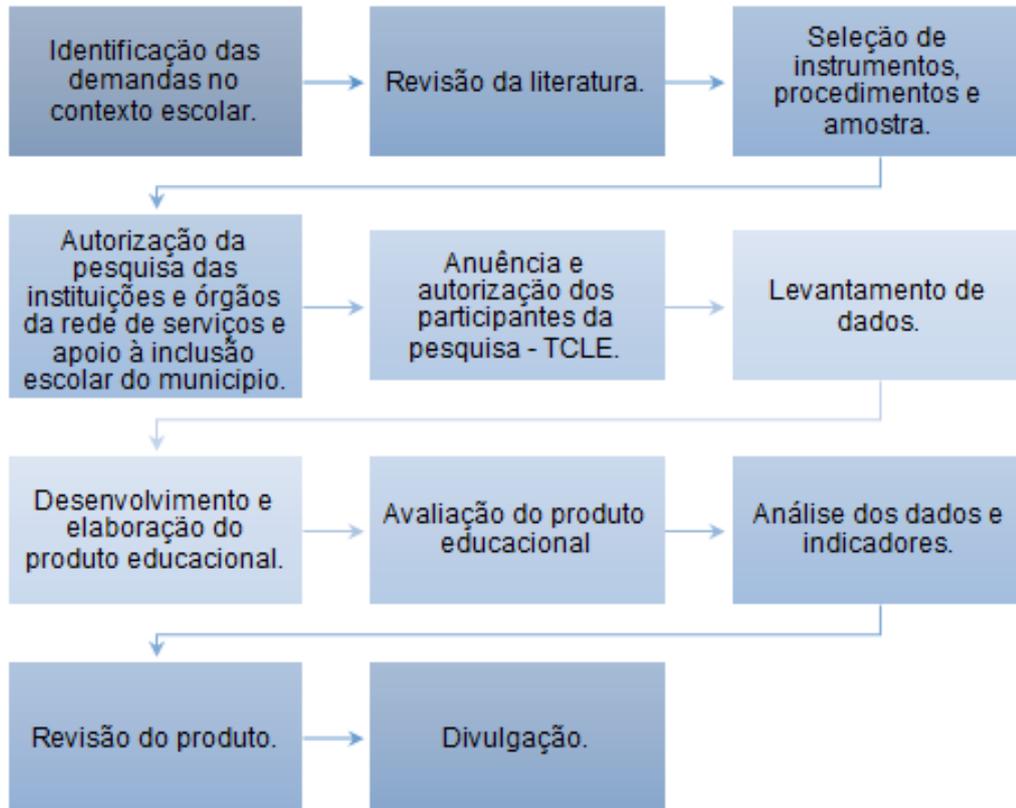
A escolha por esse tipo de produto educacional, considerou a importância das ferramentas tecnológicas para o compartilhamento e disseminação de conhecimentos em diversas áreas de estudos, proporcionada pelos avanços nas tecnologias de informação e comunicação. O *e-book*, como livro eletrônico, visa a organizar os conhecimentos existentes, pois a pesquisadora exerce a função de “ativista do conhecimento”, cujo propósito é impulsionar e ligar os sujeitos ao conhecimento.

[...] o ativista do conhecimento que está envolvido com a atividade de desenvolvimento de um livro eletrônico tem a função de ser um agente extrator do conhecimento tácito e um transformador deste conhecimento em explícito, [...] possibilitando a troca de conhecimentos, o enriquecimento de saberes e a formalização do conhecimento (MACHADO; HOFFMANN; WILDAUER, 2012, p. 126-127).

Por intermédio do *e-book* é possível materializar os conhecimentos e informações que poderão contribuir para a prática inclusiva de muitos educadores. Essa materialização do conhecimento pode ser vista como uma transformação do saber que possibilita manipular, armazenar, transmitir, recuperar e ser utilizada facilmente por outros (MUÑOZ-SECA; RIVEROLA, 2004 *apud* MACHADO; HOFFMANN; WILDAUER, 2012).

Na Figura 3, adiante, é ilustrado o percurso transcorrido na busca de efetivar esses propósitos, com procedimentos e instrumentos de pesquisa descritos em etapas que não ocorrem de forma linear e estanque, pois se articularam durante todo o processo de desenvolvimento do estudo.

Figura 3 — Fluxograma das etapas básicas da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2022).

As etapas propostas compreenderam:

- revisão bibliográfica: levantamento do referencial teórico das produções já elaborados sobre a temática estudada, com destaque para as estratégias e técnicas de ensino recomendadas e utilizadas com estudantes com TEA e instrumentos de avaliação e acompanhamento pedagógico numa perspectiva inclusiva;
- levantamento de dados em fontes documentais de dados oficiais nacionais e estaduais e de instituições do município de Caetité-BA;
- aplicação de entrevistas semiestruturadas, por meio de questionário enviado às instituições que compõem a rede de apoio à inclusão desses estudantes no município de Caetité-BA, para identificar o trabalho desenvolvido por cada uma e quais necessidades consideram importantes para incluir esse público-alvo da educação especial (APÊNDICE 1 e 2);
- desenvolvimento e elaboração do material autoinstrucional a ser divulgado em formato de e-book digital e/ou impresso;

- validação do produto: disponibilização do material produzido para apreciação dos professores e profissionais da equipe pedagógica das instituições participantes para apreciação e análise por meio de questionário (APÊNDICE 3);
- revisão do material elaborado em função dos indicadores obtidos na apreciação; e análise final dos resultados da pesquisa;

A análise empregada nesta pesquisa é de abordagem quali e quantitativa, a qual considera que o pesquisador mantém contato direto com o ambiente da pesquisa e o objeto de estudo, com descrição e categorização dos dados e indicadores obtidos em fontes documentais, entrevistas semiestruturadas e questionários, ao mesmo tempo que emprega recursos e técnicas estatísticas, traduzindo as opiniões e informações obtidas em números, que são utilizadas para classificar e analisar os dados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

### 3.1 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Apresenta-se o desenvolvimento do produto educacional, abordando sua idealização, planejamento educacional, seleção de conteúdos, distribuição, formato, descrição do produto, objetivos, etapas previamente definidas e sua organização. Para o planejamento educacional foram consideradas as sugestões de Kaplún (2003), Filatro e Cairo (2015) e Leite (2019).

Para Kaplún (2003, p. 58), “elaborar um material não é apenas transmitir um conhecimento já existente, mas sim, em certa medida, produzir o novo”. Desse modo, com o intuito de trazer algo novo para a elaboração inicial do produto, foi realizado o planejamento da estrutura de escopo do material educacional em razão da análise do contexto, dos objetivos de aprendizagem, do público-alvo/ persona, do projeto educacional e da curadoria, conforme será apresentado a seguir.

Para a elaboração de um produto voltado para educadores foi escolhida como tipo de aprendizagem, a instrução indireta, que é apresentada por Filatro e Cairo (2015, p. 229) como “uma diversidade de experiências de aprendizagem por meio das quais se pretende que os alunos aprendam ativamente mediante observação, investigação, discussão, pensamento crítico, solução de problemas, tomada de decisão e experimentação prática”.

Ou seja, o planejamento do produto visa a proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa ao mesmo tempo que pode ser colaborativa e compartilhada na interação com todos os atores educacionais.

- Análise do contexto

Para apresentar o contexto no qual este estudo foi desenvolvido, inicialmente, caracteriza-se o município *lócus* da pesquisa, Caetité, cidade do Estado da Bahia, local em que atua a autora da pesquisa e onde foi identificada a demanda que desencadeou o presente estudo. Na sequência, contextualiza-se a Educação Especial e Inclusiva do município, bem como os sujeitos da pesquisa.

Para classificar suas regiões, atualmente, o Estado da Bahia utiliza o termo Território de Identidade, “identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos” e que formam as “Unidades de Planejamento das Políticas Públicas”, numa concepção multirreferencial de território e desenvolvimento, para além do economicismo liberal, apontando para sua dimensão humana e ecológica” (BAHIA, 2020, p. 22).

O município de Caetité faz parte do Território de Identidade do Alto Sertão Produtivo, está localizado na região sudoeste do estado da Bahia, a 645 km da capital do estado e sua população atual é estimada em 51.184 pessoas, juntamente com mais dezenove municípios (IBGE, c2017). Os 417 municípios da Bahia estão divididos em 27 Territórios de Identidade, como ilustra a Figura 4, a seguir.

Figura 4 — Mapa da divisão dos territórios de identidade da Bahia



Fonte 1: BAHIA [201?]. Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR).

O território do município Caetité foi habitado por índios da tribo jê (tupinaens e pataxós), seu nome tem origem tupi, composto de: *CAA* (mata), *ITA* (pedra) e *ETÉ* (grande), significa Mata da Pedra Grande, fazendo referência a uma formação rochosa à leste da cidade conhecida como Pedra Redonda (CAETITÉ, 2022).

Segundo registros em sítios arqueológicos, o núcleo de povoamento de seu território é datado de mais de seis mil anos, embora, os primeiros registros históricos manuscritos sejam do século XVII, quando Caetité constituía núcleo de catequese. Entre o final do século XVIII e início do século XIX, a população se mobilizou e comprou da Coroa Portuguesa o direito de tornar-se vila, sendo elevada a essa categoria em 1810, já à cidade, em 1867 (CAETITÉ, 2022).

O município também teve participação na história da Independência da Bahia, pois foi palco do episódio do Mata-maroto, conflito ocorrido na capital baiana, Salvador, no recôncavo e no sertão baiano. Essas lutas travadas entre brasileiros e portugueses na Bahia se seguiram até 1823.

Caetité possui quatro distritos: Brejinho das Ametistas (a 24 km da sede), Pajeú (a 26 km), Maniaçu (a 28 km) e Cadeiras (a 60 km; (IBGEc2021), conforme ilustra a Figura 5, adiante, que também apresenta os limites do município.

Figura 5 — Mapa do município de Caetité com distritos e indicação de limites



Fonte: Koehne (2002).

Caetité possui extensão territorial de 2.651,536km<sup>2</sup>, situa-se a 825 metros de altitude e possui clima ameno, com a temperatura média anual de 21,4°C (IBGE, 2010; CAETITÉ, 2015).

Embora seja uma cidade de pequeno porte, o município sustenta-se economicamente por meio do comércio, da agropecuária, da indústria e da mineração. O município é conhecido por sua grande fonte de energia nuclear devido à exploração do urânio, destaca-se nacional e internacionalmente por possuir uma das maiores jazidas e ser a única em produção no país. Além do urânio, sobressai-se na mineração pela exploração de outros minérios e pedras como a ametista, o manganês e o ferro. O município também possui o um enorme parque de energia eólica, nomeado como Complexo Eólico Alto Sertão (CAETITÉ, 2022).

Para abordar alguns marcos históricos da educação no município de Caetité, cabe evidenciar a criação de algumas das primeiras instituições de ensino do município como a Escola Normal (1895), a Escola Complementar (1985), a Escola Americana (1912), Colégio São Luís Gonzaga (1912) e o Colégio Imaculada Conceição (1915).

Atualmente, o município de Caetité possui 40 instituições de ensino distribuídas em zonas rurais e urbanas, 4 instituições de ensino da rede estadual e 11 instituições particulares que ofertam a Educação Básica. Segundo o Censo Escolar (2021), a Educação Básica no município de Caetité está organizada da seguinte forma: Educação Infantil (de 0 a 5 anos), em 9 creches e 27 instituições que ofertam a pré-escola; o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) em 32 escolas e o Ensino Fundamental II (Anos Finais) em 12 escolas. A oferta do Ensino Médio no município é reservada à rede estadual e particular num conjunto de 6 escolas (INEP, 2022).

Quanto à oferta de ensino superior, há no município de Caetité apenas uma instituição pública, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI, oriundo da Escola de Nível Superior de Caetité, criada em 1962 e incorporada à UNEB, em 1983.

A taxa de analfabetismo do município é de 4%, tendo em vista pessoas de 10 a 17 anos, segundo o último Censo Demográfico do IBGE (IBGE, 2010). Quanto ao quantitativo de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em escolas da rede municipal e estadual do município de Caetité há, segundo o Censo Escolar (2021) (INEP, 2022), no ano letivo de 2021 um total de 396 estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas de educação básica. Acompanhando o

crescimento em outras partes do país, o número de estudantes com deficiência inseridos na escola comum do município de Caetité vem aumentando significativamente.

O município possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado, que atende estudantes público-alvo da educação especial, das redes públicas e particulares de ensino, e foi até o ano de 2021 o único espaço oficial para oferta do AEE na cidade. No entanto, menos da metade dos estudantes com deficiências efetivamente matriculados nas escolas de educação básica desfrutam de algum serviço ofertado pelo AEE, conforme se observa nos dados divulgados pelo Censo Escolar (INEP, 2022).

Em razão do serviço de itinerância desenvolvido pela pesquisadora em escolas públicas e particulares do município, constatou-se que, embora durante a itinerância ocorra o contato com toda a equipe escolar, muitas orientações e informações que necessitam ser repassadas diretamente aos professores, nem sempre chegam até eles. Isso porque em muitas escolas não há um momento de planejamento no horário do professor para dialogar com o professor itinerante, assim como, não é permitido em outras, retirar o professor da sala de aula para receber essa orientação do professor do AEE.

Em muitas situações não é possível o professor itinerante encontrar com todos os professores, pois ele atende diversas escolas e ainda realiza o AEE com seus estudantes, ou, ainda, o dia destinado ao serviço de itinerância coincide, muitas vezes, com o horário que os professores não estão na instituição. Desse modo, perdura-se a justificativa de muitos professores das escolas regulares de não saberem atender as necessidades específicas do estudante com deficiência.

Assim, ao considerar que pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) possuem dificuldades em áreas específicas como comportamento, linguagem, comunicação e interação social que compromete o desenvolvimento das funções executivas necessárias para a aprendizagem escolar necessita-se criar estratégias para fornecer suporte e orientação a equipe pedagógica escolar para inclusão de indivíduos com TEA frente à essas demandas específicas (GOMES *et al.*, 2014).

A legislação brasileira aponta na nota técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013) que é necessária a articulação intersetorial para consecução da inclusão escolar de estudantes com TEA. Dessa forma, mesmo ao compreender que a intersetorialidade envolva diversos setores de diferentes áreas (família, saúde, educação, comunidade,

desenvolvimento social e justiça), sustenta-se que a articulação entre a rede de apoio à inclusão escolar que acompanha esses indivíduos torna-se indispensável.

Conhecer a funcionalidade e a caracterização dos componentes da rede de serviços e apoio à inclusão de pessoas com TEA no município *lócus* da pesquisa, pode ajudar professores da escola comum a saberem onde encontrar ajuda, bem como para onde encaminhar esses estudantes e seus familiares que não são assistidos.

A fim de orientar esses educadores, propõe-se a elaboração de um *e-book* em formato de Guia Formativo, com orientações para a inclusão escolar de estudantes com TEA na educação básica, de leitura acessível, simples, resumida e prática, que possibilite a equipe escolar ter acesso às informações confiáveis que possam subsidiar suas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem destinadas a esses estudantes.

- Objetivos de Aprendizagem

Elaborar material educativo que forneça subsídios aos professores da educação básica em relação à inclusão de estudantes com TEA, a fim de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2022).

- Público-alvo/Persona

Professores e coordenadores pedagógicos da Educação Básica da rede pública e particular de ensino do município de Caetité-BA, em escolas da sede e em comunidades rurais, que possuam alunos com TEA, regularmente matriculados na instituição de ensino na qual atua.

- Projeto educacional

➤ Tipo de projeto: elaboração de um Guia Formativo com orientações para a inclusão do TEA na escola comum, em formato de *e-book* autoinstrucional, a ser disponibilizado de forma gratuita, impressa ou digital, para professores e

coordenadores da educação básica que lecionam ou atuam com crianças e jovens com TEA.

➤ Tecnologia: uso do Canva para diagramação do *e-book*, inclusão de *links* e *QR-Code* para acesso a vídeos, documentários, artigos, formulários etc.

- Curadoria

Ao realizar a curadoria de modelos de *e-books* em formato de Cartilha ou Guia sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista com disponibilização gratuita, foram encontradas algumas opções, no entanto, nenhum com proposta autoinstrucional que fornecesse orientações específicas para possibilitar ao leitor ampliar seu conhecimento e direcioná-lo para outros meios digitais. Dos materiais encontrados, os que apresentam maior semelhança com a proposta do *e-book* foram:

➤ *A Diferença está no Olhar: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas* (LOBÃO, 2019).

➤ *Autismo: escola e família como aliados na Educação*. Disponibilizado pela Agenda Edu e o Instituto Neurosaber (AGENDA EDU, [202?]).

➤ *Cartilha Transtorno do espectro autista*. Da Secretaria de Estado de Educação (SED), organizada pelo Governo do Estado do Mato Grosso do Sul (BRAGA, 2019).

➤ *Manual para as Escolas. Autism Speaks*, traduzida para o português e disponível para *download* no site *Autismo e Realidade*.

- Soluções similares e inspiracionais

Após a curadoria para levantamento de *e-books* em formato de guia ou cartilhas, conforme apresentados no item anterior, foi selecionado como exemplo inspiracional para criação do guia formativo o *Manual para Escolas do Autism Speak*, traduzido para o português pelo grupo *Autismo e Realidade* e disponível para *download* por meio do *link*: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/manual-para-as-escolas/>.

No Brasil, há carências de materiais semelhantes a ele que forneçam orientações para cada membro da equipe e comunidade escolar, desde motorista,

funcionários em geral e educadores, a fim de possibilitar a inclusão de estudantes com TEA na rede regular de ensino.

Embora, não se ambicione contemplar toda a comunidade escolar que lida com estudantes autistas, espera-se que esse produto educacional forneça subsídios para a prática inclusiva de professores que lecionam em escolas e turmas com esse público.

Para desenvolvê-lo, articularam-se a revisão da literatura e o levantamento de informações obtidos na pesquisa e a experiência vivenciada pela pesquisadora como professora de itinerância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Caetité-Ba, que se desloca até as escolas desses estudantes para fornecer instruções pedagógicas e de acessibilidade a serem realizadas pelos professores da escola regular no processo de escolarização do estudante autista.

### 3.1.1 Descrição do produto educativo

O produto educacional desenvolvido é um material autoinstrucional, interativo e auto formativo, em formato de livro digital, de leitura fácil e acessível, direcionado para educadores que atendam educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Caetité-Ba.

Para a divulgação do *e-book* foi pensada a disponibilização deste como um material de livre acesso, gratuito, aberto a toda a comunidade escolar e demais interessados em adquirir conhecimentos básicos sobre o TEA e técnicas de ensino e de estratégias possíveis de serem implementadas no ambiente escolar para assegurar a inclusão, convivência, permanência, desenvolvimento e participação desses estudantes na escola comum.

A proposta do *e-book* é que todo seu conteúdo possa ser acessado por meio de equipamentos eletrônicos como computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones* etc., bem como em formato impresso a ser distribuído nas escolas do município, durante o serviço de itinerância dos professores do AEE, para acesso dos professores da escola comum que lecionam em comunidades rurais, e que possuam pouco ou nenhum acesso à internet.

Embora, forneça instruções básicas que possam auxiliar a inclusão destes estudantes, esse material não objetiva substituir as orientações dos professores do AEE ou outros profissionais, necessárias e peculiares a cada caso, haja vista, as

particularidades existentes em cada indivíduo com TEA. Desta forma, busca ser um material complementar para disseminação do conhecimento na área da Educação Especial e Inclusiva.

A organização geral do produto é apresentada conforme os itens a seguir:

1) Título: *TrilhaTEA: trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas*.

2) Formato: livro digital autoinstrucional, disponibilizado de forma gratuita, podendo ser impresso ou em ambiente virtual.

3) Área do conhecimento: educação.

4) Público-alvo: professores de qualquer etapa da Educação Básica.

5) Finalidade do *e-book*: fornecer subsídios e informações básicas aos professores para que possam nortear a prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem de estudantes com TEA, a fim de assegurar uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

6) Capítulos ou tópicos:

- Caracterização do TEA;
- Estratégias pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem;
- Orientações e sugestões para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI);
- Sugestões de atividades práticas conforme habilidades a serem estimuladas no estudante com TEA;
- Rede de serviços e apoio à inclusão do município: configuração, endereço e contato das instituições que compõem a rede.
- Outras informações e curiosidades que possam auxiliar os professores da escola comum a conhecerem um pouco mais sobre o TEA e em como ajudá-los.

7) Objetivos do Produto: proporcionar acesso a informações sobre a escolarização de estudantes com TEA, mediante compartilhamento de conhecimento, *expertise*, tecnologia e recursos multissetoriais que possam apoiar o desenvolvimento educacional em ambientes de práticas e aprendizagem inclusivas.

8) Link de acesso: <https://tinyurl.com/36s8n6kp>

O conteúdo que compõe o Guia Formativo foi organizado em cinco capítulos, por intermédio da compilação de instrumentos, documentos, aplicativos e materiais diversos já existentes, apresentados em pequenos textos, com linguagem simples e

resumidas, *QR Code*, *links* de acesso a vídeos, documentários disponíveis em canais abertos, bem como sugestões de aplicativos gratuitos disponíveis para ajudar no processo de escolarização de estudantes com TEA, além de ser organizado com imagens que sejam representativas e de acordo com a mensagem que se pretende transmitir ao leitor em cada capítulo.

No planejamento e elaboração do produto educacional seguiu-se as sugestões de Filatro e Cairo (2015) para a elaboração de uma estrutura mínima a ser utilizada em guias de apoio ao docente, que envolve desde a introdução do que será apresentado, organizador gráfico, conexão com outros recursos, sugestões de estratégias de ensino, informações complementares, até a sugestão de referências adicionais.

Outro aspecto considerado para a elaboração do Guia Formativo foram as orientações do Tratado de Marraqueche, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 9.522/2018, que orienta quanto à garantia de acessibilidade que visa a facilitar o acesso a obras por pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades de acesso ao texto impresso.

Considerou-se, então, a escolha de tipos e tamanhos de fontes, prioritariamente sem serifas, contrastes de cores e espaçamentos que não cansam e ajudam no conforto visual do leitor, bem como a escolha pelo formato e orientação da página, em retrato e sem colunas, de forma que facilite a leitura em telas, impresso e em programas computacionais como o DOSVOX (BRASIL, 2018).

Todos os aspectos mencionados convergem para o que Filatro e Cairo (2015) consideram como composição visual, que tem por finalidade evocar respostas emocionais no leitor, facilitando o processo cognitivo. Desse modo, no desenvolvimento do produto também se considerou a composição de imagens, selecionadas do banco de imagens do Canva, *site* utilizado na diagramação do *e-book*; além de elementos da composição visual como na escolha das formas, da cor, em que foi feita a opção por apresentar um documento mais colorido, o que aumenta o tempo de atenção do leitor em até 80% (FILATRO; CAIRO, 2015).

Considera-se que a temática desenvolvida e apresentada no produto educacional, embora seja específica, oferece contribuição para o empreendimento de práticas com vistas à inclusão de alunos com TEA nos sistemas regulares de ensino. Isso porque, reúne em um só lugar, informações pertinentes que possibilitam aos

educadores conhecerem um pouco mais sobre estudantes com TEA e as estratégias que possam viabilizar sua inclusão educacional.

Para Filatro e Cairo (2015), um guia para docentes também pode ter como propósito integrar vários elementos de estudo em um só material, o que maximiza o acesso a conteúdos vistos isoladamente.

Desse modo, no Guia Formativo há sugestões de protocolos avaliativos do perfil educacional para que o professor conheça o seu estudante, modelo de Plano de Ensino Individualizado (PEI), sugestões de *sítes* e aplicativos que podem fornecer auxílio, guiar o planejamento do professor, de modo que ele possa ser colocado em prática, conforme suas realidades. Também apresenta quem são os componentes da rede intersetorial de apoio à inclusão no município de Caetité-Ba e a disponibilização do contato dessas instituições aos professores que necessitarem de maiores informações.

### 3.2 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, são descritos os procedimentos e instrumentos empregados para coleta de dados e de indicadores junto aos participantes da pesquisa com o propósito de realizar o levantamento da rede de apoio do município e para a validação produto desenvolvido.

#### 3.2.1 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, via Plataforma Brasil e autorizado sob o número CAAE: 55775822.8.0000.0105.

Para a viabilização do desenvolvimento e coleta de dados de pesquisa, obteve-se a autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação do Município de Caetité e da direção das demais instituições pesquisadas (APÊNDICE E), após a apresentação e esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa desenvolvido.

Os profissionais da educação que atuaram como avaliadores participantes também foram esclarecidos, antecipadamente, sobre o projeto e as condições de participação. Manteve-se o mais rigoroso sigilo, dada a omissão total de quaisquer informações que permitam identificar os participantes. A participação se deu por meio

de resposta ao questionário. Os riscos aos participantes foram mínimos, decorrentes do tempo e atenção destinados à leitura e avaliação do *e-book*, ao preenchimento e envio do questionário.

A adesão à participação na pesquisa foi voluntária, podendo o participante se recusar a responder qualquer questão que trouxesse constrangimento, ou desistir de participar a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo. Não houve despesas pessoais para o participante e nem compensação financeira relacionada à participação. Os dados e materiais foram utilizados somente para esta pesquisa e sua publicação. A confirmação de aceite à participação foi obtida após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e preenchimento do formulário de pesquisa do *Google forms*.

### 3.2.2 Contextualização da Rede de Apoio à Inclusão Escolar de alunos com TEA

Embora, a rede intersetorial de apoio à inclusão envolva um conjunto de ações articuladas entre saúde, educação, assistência social, justiça, entre outros serviços que promovam o desenvolvimento da autonomia das pessoas com transtorno do espectro autista e ofereçam apoio às suas famílias (BRASIL, 2015b), a coleta de dados dessa pesquisa teve como foco apenas a rede de serviços de apoio à inclusão escolar do município de Caetité.

Considerou-se como amostra desta pesquisa os seguintes órgãos e instituições: Secretaria Municipal de Educação do Município de Caetité, por meio da Coordenação de Educação Especial, Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité (Anjo Azul), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Caetité (APAE de Caetité) e Associação de Reabilitação e Equitação Viver e Superar.

Desse modo, a entrevista semiestruturada para coleta de dados sobre a rede de serviços de apoio à inclusão escolar do município foi realizada com representantes das instituições supracitadas (APÊNDICE A e B). A entrevista ocorreu por meio do envio do questionário com questões abertas, via *e-mail* e cópia impressa, entregue pela pesquisadora a cada instituição participante. O conjunto de informações levantadas na entrevista embasaram a construção do texto para a caracterização das instituições, seu funcionamento e seus posicionamentos acerca das questões levantadas.

### 3.2.3 Validação do *TrilhaTEA: trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas*

Para validação do produto desenvolvido, realizou-se um levantamento sobre autores que investigavam sobre a produção de materiais e conteúdos educacionais (LEITE, 2019; FILATRO; CAIRO, 2015; KAPLÚN, 2003). Kaplún (2003), por exemplo, considera que o material educativo é um objeto facilitador da experiência mediada para a aprendizagem. Desse modo, para a criação desse material, levou-se em conta o conhecimento aprofundado sobre o tema e suas ideias centrais, nomeado por Kaplún (2003, p. 48) de “eixo conceitual”, e que compreende todo o contexto a quem se destina o produto.

Outros eixos definidos por Kaplún (2003, p. 49) na criação de materiais educacionais são os “eixos pedagógicos”, que envolve um caminho proposto ao leitor para percorrer perspectivas distintas sobre o que se almeja, ou possibilitar-lhes que descubra novos caminhos a fim de enriquecerem suas práticas. O “eixo comunicacional”, por sua vez, refere-se a toda diagramação, linguagem utilizada, formato do material educacional, fundamentais para atrair o leitor e estimulá-los a refletir sobre os assuntos abordados.

As perguntas para a elaboração do questionário se adequaram às sugestões de Leite (2019, p. 190) e compreendem cinco componentes, mencionados pela pesquisadora e que foram desenvolvidos pela *Academy for Educational Development* (AED), a saber: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

Desenvolveu-se o Instrumento de Validação do Produto Educacional que foi disponibilizado para todos os participantes avaliadores, via *Google forms* (APÊNDICE C). O questionário foi composto por questões objetivas em formato de escala Likert com valores de 1 a 5, sendo (1) muito ruim e (5) excelente, complementadas por respostas discursivas curtas e longas para os seguintes critérios: Estrutura, Estética e Organização; Conteúdo apresentado; Proposta Didática/Metodologia e Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita (LEITE, 2019).

Para compor a amostra para avaliação do produto, foram convidados 20 professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica do município de Caetité, os quais foram contatados pela pesquisadora em escolas nas

quais realiza o serviço de itinerância e em outras que possuíam estudantes com TEA matriculados.

Observaram-se os seguintes critérios de inclusão:

- a. Ser professor (a) ou coordenador pedagógico atuante em escolas da educação básica no município de Caetité;
- b. Atuar em escolas que possuem estudantes autistas matriculados;
- c. Aceite voluntário à participação.

Cada participante avaliador foi contatado pela pesquisadora presencialmente e/ou via WhatsApp, com o intuito de promover a apreciação, interação e avaliação do produto educacional. Após o aceite, os participantes receberam o *link* de acesso ao instrumento para avaliação do Guia formativo TrilhaTEA, via Google Forms, onde também estava disponível o TCLE para aceite voluntário à pesquisa e o guia formativo em formato digital em PDF.

Os participantes avaliadores tiveram 21 dias para apreciação do material e preenchimento do formulário de avaliação, que foi devolvido automaticamente após envio do formulário digital pelo Google *Forms*.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa quanto ao gênero, idade, escolaridade e atuação profissional.

Tabela 1 — Caracterização da amostra da pesquisa

(continua)

CARACTERÍSTICAS	CATEGORIAS	Frequência	
		N	%
Gênero	Feminino	12	60
	Masculino	08	40
Faixa etária	21 a 29 anos	02	10
	30 a 39 anos	10	50
	40 a 49 anos	07	35
	50 a mais	01	05
Nível de Escolaridade	Ensino médio	02	10
	Superior	03	15
	Especialização	12	60
	Mestrado	02	10
	Doutorado	01	05
Etapas de atuação	Educação Infantil	02	10
	Fundamental I (1 <sup>o</sup> ao 5 <sup>o</sup> ano)	02	10
	Fundamental II (6 <sup>o</sup> ao 9 <sup>o</sup> ano)	10	50
	Ensino Médio	06	30
Tempo de atuação docente	menos de 5 anos	06	30
	5 a 10 anos	01	05
	11 a 15 anos	04	20
	16 a 19 anos	03	15
	mais de 20 anos	06	30

Tabela 1 — Caracterização da amostra da pesquisa

(conclusão)

CARACTERÍSTICAS	CATEGORIAS	Frequência	
Redes de Ensino em que atuam	Particular	05	25
	Pública Municipal	14	70
	Pública Estadual	06	30
Contexto de atuação	Sala de aula comum	17	85
	Coordenação pedagógica	03	15
Leciona para estudantes com TEA	Sim	16	80
	Não	04	20
<b>Total</b>		20	100

Fonte: elaborado pela autora conforme o instrumento de Avaliação do Guia Formativo TrilhaTEA (Apêndice C).

Conforme se observa na Tabela 1, os participantes avaliadores são predominantemente do sexo feminino (60%), a maioria encontrava-se na faixa etária entre 30 e 49 anos (85%), apenas 2 tinham entre 21 e 29 anos (10%) e 1 possuía mais 50 anos (5%). Quanto ao nível de escolaridade, 12 possuem pós-graduação *lato sensu* (60%) e 3 pós-graduação *stricto sensu* (15%), 3 concluíram a graduação (15%) e apenas 2 possuem o Ensino Médio (10%). Quanto à atuação profissional, metade atua na segunda etapa do Ensino Fundamental, o restante atua no Ensino Médio (30%) e a minoria na Educação Infantil (10%); a maioria atua na Rede Pública Municipal de Ensino (70%), em sala de aula comum (85%), cujo tempo de atuação varia bastante, sendo que 80% lecionaram para estudantes com TEA.

Desse modo, a amostra foi composta por participantes avaliadores representantes de todas as etapas da Educação Básica e com tempo de atuação e formação diversos, o que contribuiu para um olhar mais atento às expectativas e necessidades de educadores dessas etapas de ensino.

### 3.2.4 Procedimentos de análise

Os dados e indicadores obtidos foram analisados de forma quali e quantitativa.

A abordagem qualitativa foi a mais empregada na análise, organização e apresentação dos resultados de contextualização e elaboração do produto, que tiveram como fontes principais o levantamento de dados públicos, a entrevista com representantes das instituições e a revisão da literatura. Já a abordagem mista foi empregada na análise dos dados e indicadores obtidos na avaliação do produto.

As categorias e subcategorias de análise foram as mesmas propostas no instrumento de validação, que avaliaram o produto educacional quanto: à estrutura, à estética e organização; ao conteúdo apresentado; à proposta didática/metodologia; e à criticidade e adequação da linguagem escrita.

Para a avaliação de cada subcategoria, calculou-se a média dos índices da escala *Likert* apontados pelos 20 participantes, obtendo-se um indicador entre 1 e 5. O indicador para a categoria foi obtido pela média dos indicadores das suas subcategorias. Complementando-se com a análise das respostas discursivas dos participantes.

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA, DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DO “TRILHA-TEA”**

A análise e discussão dos resultados obtidos foram organizados em três tópicos, sendo dois de contextualização e um de avaliação do produto desenvolvido.

O primeiro tópico resulta do levantamento histórico realizado sobre a educação especial e inclusiva e a escolarização do estudante com TEA na Bahia, estado onde está localizado o município *lócus* do estudo. Na sequência, enfoca-se o percurso histórico da Educação Especial em Caetité e apresenta-se a configuração da rede de apoio à inclusão escolar no município, obtida mediante levantamento de dados públicos e de entrevistas às instituições.

No terceiro tópico, apresenta-se o TrilhaTEA, produto educacional desenvolvido na pesquisa de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), organizado em formato de Guia Formativo. Analisam-se os dados e indicadores obtidos na avaliação do produto pelos professores participantes do estudo no processo de sua validação, apresentam-se as modificações realizadas para edição final do guia que será, posteriormente, disponibilizado às escolas do município de Caetité e de demais localidades interessadas nessa temática.

### **4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA BAHIA**

Após a reflexão sobre as conquistas adquiridas para o atendimento de pessoas com transtorno do espectro autista no Brasil, explanadas no segundo capítulo, apresenta-se, a seguir, um breve histórico da escolarização desse público no Estado da Bahia, que é recente, se comparada com o percurso vivenciado por outras deficiências, assim como ocorreu em outras partes do mundo.

Discorre-se, inicialmente, nessa sessão, sobre os primeiros atendimentos a pessoas com deficiência que se tem conhecimento no estado da Bahia, em seguida, aborda-se os encaminhamentos da área da Educação Especial pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA) com enfoque no Transtorno do Espectro Autista.

A Bahia acompanhou a evolução e avanços relacionados à elaboração e implantação de políticas públicas educacionais numa perspectiva cada vez mais inclusiva. No estado baiano, assim como em outras partes do Brasil, o atendimento oferecido, inicialmente, a pessoas com deficiências e com baixo poder econômico foi meramente assistencial e custodial, por intermédio das Santas Casas de Caridade quando o Estado brasileiro ainda não havia se atentado para as necessidades sociais e educacionais desses indivíduos.

Nesse sentido, o primeiro registro a que se tem notícias na Bahia é o da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, fundada em 1549, que ofereceu proteção social e educacional para muitos que dela precisaram (ASC, 2010).

Figura 6 — Santa Casa de Misericórdia da Bahia



Fonte: (IPATRIMÔNIO [201?]) Acervo Digital do Iphan.

**Descrição:** fotografia em preto e branco da Santa Casa de Misericórdia da Bahia. Aparece na imagem a parte frontal da casa, com muitas portas e janelas grandes no primeiro andar, com pequena varanda em cada uma delas. Na entrada principal aparece uma torre campanário, com um sino. Na frente da torre mais embaixo, a imagem de uma cruz. Na rua e calçadas se vê pessoas conversando ou caminhando. Fim de descrição.

Por volta do século XVII, em 1664, foi construído o Convento do Desterro da Ordem das Clarissas, especialmente para mulheres. Neste convento, assim como em muitos outros asilos e colégios espalhados pelo interior da Bahia, costumava-se criar, “recolher, amparar e educar órfãs” e aqueles considerados “doentes” (ASC, 2010, p. 22).

Na cidade de Salvador foi construído, em 1874, por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia, o primeiro Hospício de Alienados ou Asylo São João de Deus, reinaugurado em 1936, pelo Governo da Bahia, dando-lhe o atual nome de Hospital Juliano Moreira, em homenagem ao médico baiano pelos trabalhos e estudos realizados, sendo instituição de referência em todo o estado na área de saúde mental (BRAZIL, [201?]; IBAHIA, 2017).

O médico Juliano Moreira (1873-1933) possuía grande interesse pela história da psiquiatria e da medicina e foi defensor da “concepção modernizadora da ciência e da assistência psiquiátricas” (ODA, 2011, p. 723). Também foi fundador da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Bahia e da Sociedade de Medicina Legal da Bahia (1894). Atualmente, o hospital possui, em sua estrutura física, além do centro hospitalar, um arquivo, uma biblioteca e um museu, mantidos pelo governo estadual (BRAZIL, [201?]; IBAHIA, 2017).

Na Bahia, em meados do século XX, semelhante ao contexto político-educacional nacional da época, a educação de pessoas com deficiências era assumida por iniciativas não-governamentais, sendo criado neste período, o Instituto de Cegos (1933) e o Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores (1956). Com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961, o então governo do estado constrói, por volta dos anos de 1959, a primeira escola especializada na área de surdez, a Escola Wilson Lins (BAHIA, 2017).

Em 27 de maio de 1954, foi criado como uma escola de educação especial o Instituto Pestalozzi da Bahia. Vale lembrar que até esse período da história, vivia-se o período da institucionalização em todo o país. Não podemos negar o serviço prestado por essas instituições que foram se adequando conforme as políticas educacionais vigentes, ao longo do tempo.

Dessa forma, a partir de 2009, altera-se a modalidade de Escola Especial do Instituto Pestalozzi para Centro de Atendimento Educacional Especializado, por meio da publicação da Portaria Estadual nº 10.022/2009, publicada no Diário Oficial do Estado. Atualmente, este instituto possui o nome de Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia (CAEEPB), e integra a Rede Pública de Educação Básica do Estado, destinando-se a prestar atendimento educacional especializado exclusivamente a estudantes com transtornos do espectro autista (CAEEPB, 2012).

Ressalta-se que, até a década dos anos 1980, houve um crescimento nos serviços de atendimentos especializados, sobretudo, nas áreas da surdez, deficiência intelectual e visual. Até este período, como ocorria em outras partes do país, as práticas pedagógicas eram alicerçadas numa visão assistencialista e de reabilitação, visando à normalização do sujeito (BAHIA, 2017).

O percurso vivenciado por pessoas com TEA na Bahia, iguala-se ao de tantas outras pessoas com deficiências, sobretudo, aquelas com deficiência intelectual. Pais e familiares criaram associações com o intuito de ofertar melhor qualidade de vida e acesso à educação. Nesse contexto, foi fundado em 1968, por um grupo de pais preocupados com o atendimento às crianças com deficiência intelectual, a APAE da Bahia (APAE-BA). Somente em 1989 é que a APAE-BA teve sua sede própria inaugurada (APAE SALVADOR, 2021).

Acredita-se que poucas pessoas com TEA possam ter sido atendidas em instituições da APAE, ainda mais em uma época que esse transtorno era desconhecido, e o que predominava era o conhecimento maior sobre a deficiência intelectual. Vale lembrar que durante muitos anos o autismo era visto como esquizofrenia, somente a partir da década de 1980 foi que passou a ser conhecido na área da psiquiatria como uma categoria pertencente ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), sendo incluído pela primeira vez no DSM-III (COUTINHO, *et al.* 2013).

Mais recentemente, em 2003, foi fundada a primeira Associação de Amigos dos Autistas da Bahia (AMA-BA) que se tem conhecimento no estado, sendo esta reconhecida como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Salvador - BA (AMA-BA, 2018).

Segundo apresentado no *site* da AMA-BA (2018), a trajetória percorrida pelas famílias com membros diagnosticados com TEA é muito similar, pois, não eram raras as dificuldades que acompanhavam o quadro do autismo. A complexidade comportamental, presente em muitos deles, tornava o acesso desses estudantes em escolas regulares algo extremamente difícil.

A recusa da matrícula em escolas regulares era comum à maioria desse público, gerando muitas desculpas para negarem suas matrículas, quer fossem escolas particulares ou públicas. Segundo informações da AMA-BA (2018), mesmo aquelas escolas que aceitavam estudantes com TEA não sabia como lidar com eles

por falta de *expertises* que pudessem contribuir para a evolução pedagógica necessária.

Apesar das dificuldades encontradas para a manutenção da AMA-BA, o governo do estado da Bahia e a prefeitura municipal de Salvador oferecem apoio à instituição, cedendo profissionais para o atendimento dos seus usuários. Os profissionais que realizam o atendimento especializado nesta instituição são: “Pedagogos, Psicopedagogos, Educadores Físicos e Psicomotricistas (cedidos pelo Estado e Prefeitura), além de profissionais de saúde por meio de colaboração da Faculdade Baiana de Medicina” (AMA-BA, 2018).

Seguindo as tendências mundiais pautadas em uma Educação para Todos, logo após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, construída em Jomtien, na Tailândia (1990), criou-se, na Bahia, o primeiro Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA) (1992) com o intuito de fortalecer os seus serviços de atendimento especializado às pessoas com deficiência. No CEEBA passou-se a atender, à época, estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, como eram chamados até bem pouco tempo atrás estudantes com TEA (BAHIA, 2017).

Após a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação (MEC) oficializa a implantação na cidade de Salvador do primeiro Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) (1998), ampliando-se, posteriormente, para outros estados da União.

Com os acordos firmados pelo Brasil, internacionalmente, criou-se a partir de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 10.172/2001; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); e instituiu-se por meio da Lei nº 10.845/2004 (BRASIL, 2004) o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (BAHIA, 2017).

A fim de ampliar os serviços na área da Educação Especial, inaugura-se o primeiro Centro de Educação Especial fora da capital, surgindo assim, o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de Feira de Santana, no ano de 2002. Desde então, outros centros de atendimento educacional especializado foram criados em outras regiões da Bahia nos municípios de Caetité, Ipiaú, Itabuna, Jequié e Santo Antônio de Jesus (BAHIA, 2017).

No campo da Educação Especial, a SEC-BA tem procurado se adequar às políticas de educação especial vigentes, como a PNEEPEI, que orienta a oferta do AEE como algo transversal a todas as etapas e modalidades. Dessa forma, a SEC-BA afirma ofertar em salas de recursos multifuncionais e centros de atendimentos educacionais especializados espalhados pela capital e interior do estado, serviços e recursos específicos para estudantes público-alvo da Educação Especial, para que possam participar ativamente do ensino regular (EDUCAÇÃO ESPECIAL, [201?]).

Para conhecer o retrato da educação especial na educação básica no estado da Bahia, recorre-se aqui às informações divulgadas pelo Inep no Censo Escolar (2021). Em relação ao percentual de estudantes da educação especial inseridos nas escolas de educação básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, mais de 98,9% desse público são regularmente matriculados nas escolas regulares (INEP, 2022).

Segundo o Censo Escolar (2021), nas escolas públicas, desde a creche ao ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), há 104.190 estudantes público-alvo da Educação Especial em todo o território baiano, incluindo-se aqueles que frequentam Escolas Especiais, Classes Especiais e Escolas Comuns (INEP, 2022).

Visando a orientar a rede por meio de um instrumento oficial, foi publicado em 2017 o documento intitulado Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia construído em colaboração com profissionais dos Centros Estaduais de Educação Especial, salas de recursos, associações, universidades e profissionais da capital e do interior. O documento foi elaborado com a finalidade de orientar a prática pedagógica dos professores da rede estadual e organizar as estruturas da Secretaria da Educação do Estado no que tange à inclusão do Público-alvo da Educação Especial (BAHIA, 2017).

Embora muitos avanços venham ocorrendo no campo educacional, sabe-se que ainda há muito a ser feito para que pessoas com deficiências, transtorno do espectro autistas e com altas habilidades/superdotação possam desfrutar de um espaço cada vez mais inclusivo, capaz de garantir não apenas o acesso e permanência na escola comum, mas, o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Conforme afirma Pletsch (2014, p. 17), “a proclamada educação em escolas chamadas inclusivas ainda não é para todos. Ademais, o suporte especializado no contraturno é insuficiente ou precário”. Para a pesquisadora,

[...] a educação é um direito universal indiscutível, mas também entendemos que, em casos específicos, é necessário discutir propostas pedagógicas e de desenvolvimento humano para além do debate em torno do espaço da escolarização. Nossas pesquisas mostram que, no caso de alunos com deficiência intelectual severa e múltipla, as demandas extrapolam possíveis intervenções escolares realizadas no âmbito da sala de aula (PLETSCH, 2014, p. 18).

O ensino de crianças e jovens com TEA raramente é fácil ou simples, devido à complexidade, amplitude do espectro, impactos cognitivos e comportamentais do transtorno. Embora, não haja técnicas específicas que atendam a todos os estudantes, o percurso histórico vivenciado por pessoas autistas e seus familiares na Bahia, reflete a necessidade de encontrar formas eficazes de garantir a participação e aprendizagem destes, sobretudo, na escola comum.

#### 4.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ

Antes de conhecer sobre o percurso histórico da Educação Especial na cidade de Caetité, é importante considerar sua evolução educacional ao longo dos anos. Caetité foi pioneira na educação regional do Alto Sertão Baiano com a fundação da primeira Escola Normal e da Escola Complementar no Sertão da Bahia, por volta do ano de 1895. No entanto, ambas foram fechadas em 1903 por questões políticas (ASC, 2010).

No entanto, no início do século XX, foram criadas no município caetiteense algumas escolas confessionais: em 1912, foram inauguradas escolas, a Escola Americana, fundada por missionários presbiterianos americanos e destinada para homens e mulheres, também, o Colégio São Luiz Gonzaga, fundado pelo então vigário da freguesia da época, que funcionava como forma de internato e externato, exclusivo para homens; em de 1915, o Colégio Imaculada Conceição, exclusivo para mulheres, que também funcionou em forma de internato e externato, sendo as aulas ministradas por freiras, essa três escolas fecharam no ano de 1925 (DIAS; BRITO; NOGUEIRA, 2020).

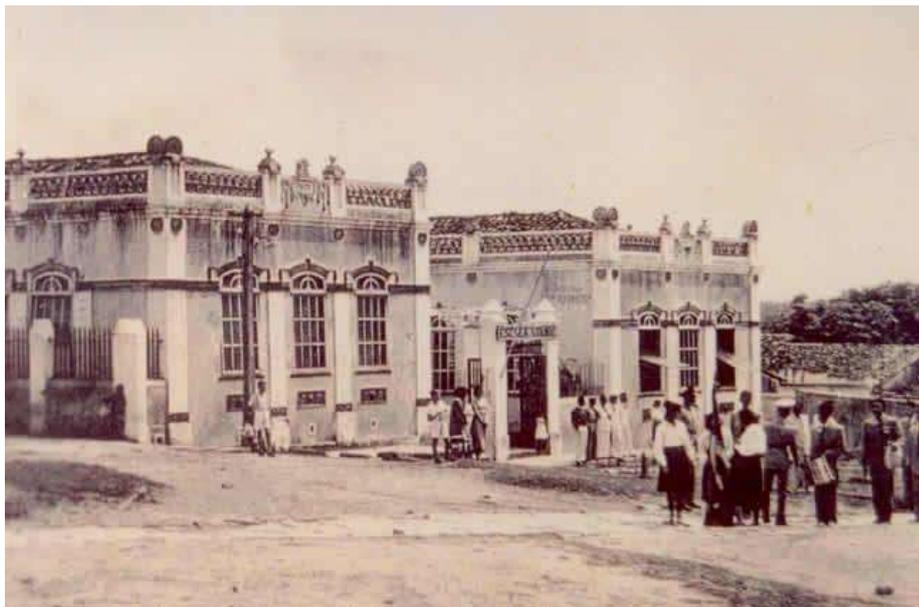
Em de 1926, foi reinaugurada a Escola Normal, por atuação de Anísio Spínola Teixeira que ocupava o cargo de Diretor Geral de Instrução do governo da Bahia à época (ASC, 2010; DIAS; BRITO; NOGUEIRA, 2020). Defensor do movimento da Escola Nova, entre 1920 e 1930, que acreditava no ensino gratuito, público, laico e

obrigatório para todos e que só poderia ser ministrado pelo Estado, o caetiteense Anísio Teixeira deixou seu legado de contribuição para a história da educação brasileira.

Embora ressaltasse a negligência dos poderes públicos para com a educação no país, Anísio Teixeira afirmava ser impossível deixá-la confinada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí opera antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las (PAGNI, 2011; TEIXEIRA, 1977).

A Escola Normal, reinaugurada em 1926, foi ampliada em 1955, passando a atender escolas anexas. Após sucessivas reformas é transformada, em 1962, no Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), existente até os dias atuais (ASC, 2010; DIAS; BRITO; NOGUEIRA, 2020).

Figura 7 — Escola Normal de Caetité



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité (2013). Escola Normal de Caetité. [193?].

**Descrição:** fotografia em preto e branco, em que aparece a parte frontal da Escola Normal de Caetité com portão de entrada, em pequenas colunas e dois pavilhões em ambos os lados com três janelas grandes. Em frente ao prédio, pequenos grupos de pessoas formados por homens e mulheres. Fim de descrição.

Nas fontes de informações consultadas, não foram encontrados registros relativos à educação de estudantes com deficiências presentes nessas primeiras escolas fundadas no município. Acredita-se que o processo de escolarização de pessoas com deficiências no município não difira do percurso histórico que marcou os paradigmas da educação especial em outras partes do Brasil.

Segundo dados do Censo Escolar (2021) (INEP, 2021), há no município de Caetité, atualmente, 10.894 estudantes matriculados na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Desse quantitativo, 396 estudantes são Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A Tabela 2, a seguir, apresenta números referentes à matrícula do PAEE, no município em 2020, referente a estudantes deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades e superdotação, sem distinguir o quantitativo dessas categorias, pois os dados publicados pelo Censo Escolar daquele ano não os especifica.

Tabela 2 — Matrícula inicial do PAEE em escolas especiais, classes especiais e escola regular da educação básica no município de Caetité (2021)\*

Rede de Ensino	Educação Infantil		Ensino Fundamental (EF)				Ensino Médio (EM)		EJA			
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais		Anos Finais				EF	EM		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	12	3	12	3	0	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1
Municipal Urbana	0	1	17	0	132	0	45	39	0	0	28	0
Municipal Rural	0	0	6	0	48	0	17	0	0	0	26	0
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>180</b>	<b>0</b>	<b>74</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>54</b>	<b>4</b>

Fonte: adaptado pela autora com base nos dados divulgados nos Resultados Finais (redes estaduais e municipais) do Censo Escolar (2021) (INEP, 2022).

Resultados referente à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino, com base em informações do Anexo II do Censo Escolar (2021).

\*distribuídas por rede de ensino, nível de ensino, por tempo parcial e integral.

Os dados divulgados pelo Censo Escolar (2021) apontam que no município de Caetité — Ba havia um total de 396 estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas de educação básica, sendo que o maior número desses, 180 estudantes, encontram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano, todos pertencentes à Rede Municipal de Ensino.

Foi um longo percurso até se chegar ao contexto que os dados remetem. Para compreender a história da Educação Especial e Inclusiva no município de Caetité, rememora-se as primeiras instituições que realizavam amparo e assistência social na Bahia, quando o estado brasileiro ainda não havia despertado para a proteção e assistência às crianças e jovens com deficiências no país.

Como apresentado anteriormente, inicia-se na Bahia esse amparo assistencial e custodial a pessoas com deficiências ou baixo poder econômico por meio das Santas Casas de Caridade. Por volta do ano de 1854, por ordem do Arcebispo da Bahia e Primaz do Brasil, Dom Romualdo Antônio Seixas, o Marquês de Santa Cruz, e por iniciativa da Viscondessa de Barral, Dona Luiza Margarida Borges de Barros, foi fundada a Confraria das Senhoras da Caridade (ASC, 2010).

Menciona-se esse fato histórico, porque nesse mesmo contexto de assistencialismo que havia no Brasil e na capital da Bahia, juntaram-se em Caetité um grupo de senhoras, idealizado por Celsina Teixeira Ladeia, que observando as necessidades daqueles menos favorecidos, possuidores de uma “pobreza envergonhada”, sonharam em fundar uma associação beneficente que ofertasse esse cuidado aos excluídos por meio de suas condições físicas, econômicas, sociais e raciais (ASC, 2010, p. 32).

Em Caetité, não foi diferente de outras partes do país, os primórdios da educação especial e inclusiva iniciou-se com a criação da “Casa Preta”, em 1919, como era conhecida, à época, a Casa de Caridade, com registro do prédio apresentado na Figura 8, a seguir.

Figura 8 — Casa Preta de Caetité — BA



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité. Ano desconhecido.

**Descrição:** foto em preto e branco, em que se vê cinco casas antigas em uma praça em construção, com alguns bancos em seu entorno e pequenas árvores. No canto superior direito, na ponta, a imagem da “Casa Preta”. Fim de descrição.

A instituição foi fundada por senhoras de famílias tradicionais da sociedade caetiteense, apontadas como mulheres fortes, determinadas e solidárias que se deslocavam pelos bairros da cidade “à procura de doentes, dos necessitados e da “pobreza envergonhada”, socorrendo a todos e levando o alimento de que tanto careciam. Iam a pé ou recebiam pessoas provavelmente transportadas a cavalo ou em carros de bois” (ASC, 2010, p. 32).

De acordo com a história registrada da Associação das Senhoras de Caridade de Caetité (ASCC), a Casa Preta, núcleo inicial da fundação, era assim chamada por atender um público composto por mais de 80% de pessoas afro descendentes, entre elas crianças, jovens e idosos descritos como carentes.

Atualmente, conhecida como “Abrigo”, a ASCC é uma sociedade civil, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, que contou, desde o início, com doações de bens e trabalho voluntário de muitas pessoas, entre elas Anísio Teixeira. Iniciou seu trabalho ainda sem ter sede própria, em uma casa de família localizada na Praça da Catedral, e recebendo mais tarde a doação de um terreno onde hoje se encontra sua sede, no centro da cidade (ASC, 2010).

Pode-se afirmar que a ASCC foi a primeira instituição a prestar serviço a pessoas com deficiências no município de Caetité, porque em registro da obra que conta a história da Associação consta o seguinte trecho transcrito, que foi publicado no jornal *A' Penna* (jornal da cidade entre os anos de 1897-1930), como era costume para registro da associação à época:

Falleceu a pobre velha Benedicta Soares conhecida como Benedicta Chumbinho. Vivia em um casebre em companhia de uma filha donzela que se acha **entrevada e privada da razão há 30 annos** e agora estaria em completo abandono si não fora a Sociedade das Senhoras de Caridade, que cuidou da finada durante sua doença e morte e agora se encarrega da pobre desvalida (ASC, 2010, p. 69, grifo nosso).

Observa-se no trecho em destaque, que a ASCC atendia pessoas com deficiências físicas e intelectuais, o que é confirmado em seus registros históricos sobre o trabalho prestado às crianças e jovens, que ia além do socorro das suas necessidades imediatas, pois visava a reabilitá-las, sempre que possível, inserindo-as na sociedade por meio de formação educacional.

Após mais de 100 anos de fundação, a instituição continua presente e atuante, ofertando serviços de assistência social e educação a crianças, jovens e idosos que trazem consigo “doenças, provenientes de alcoolismo, distúrbios neurológicos leves e

graves, hipertensão, Mal de Parkinson, cegueira, glaucoma, deficiência motora, diabetes, cardiopatias, bronquite crônica e tantas outras” (ASC, 2010 p. 92). A Figura 4, que segue, mostra sua sede atual, no ano de 2022.

Figura 9 — Associação Senhoras de Caridade de Caetité (ASCC)



Fonte: arquivos da autora. Casa de Caridade de Caetité-Ba (2022).

**Descrição:** parte frontal do prédio da Associação das Senhoras de Caridade de Caetité, pintada em cores verde e branco, onde aparece a escada de acesso a instituição, porta principal ao meio, acima dela, lê-se: “ASC – Casa de Caridade 1924 – 1954”, do lado esquerdo há quatro janelas e acima delas, lê-se: “Abrigo Teresa Neves de Oliveira”, do lado direito há três janelas, em frente várias plantas e três hastes para bandeiras em frente ao prédio do lado esquerdo. Fim de descrição.

O marco do trabalho socioeducacional e assistencial no município voltado exclusivamente para o atendimento de pessoas com deficiência foi a criação, em 1998, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Caetité (APAE de Caetité).

A APAE de Caetité integra-se à Federação Nacional das APAES (FENAPAES) pela filiação, assim como outras associações com o mesmo nome. Trata-se de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, educacional, cultural, assistencial, de saúde e educação. Ainda não possui sede própria, e conta com parceria dos poderes públicos municipal, estadual e federal para atender crianças, jovens e idosos com deficiências múltiplas e deficiência intelectual.

Ressalta-se que a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Brasil, é fruto de um movimento pioneiro para prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Surgiu inicialmente na

cidade do Rio de Janeiro, em 1954, expandindo-se para outras capitais e cidades do interior, chegando, atualmente, a mais de 2200 unidades espalhadas pelo país (APAE BRASIL, [201?]).

A APAE de Caetité atende atualmente trinta e oito pessoas com vários tipos de deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, sendo cinco estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Segundo informado pelo presidente da associação, a APAE de Caetité oferta apenas serviços educacionais de cunho pedagógico a todos os seus assistidos. A Figura 10, a seguir, mostra o local onde funciona a APAE de Caetité no ano de 2022.

Figura 10 — Sede provisória da APAE de Caetité



Fonte: arquivos da autora. Sede da APAE de Caetité (2022).

**Descrição:** na imagem aparece a lateral da casa onde funciona a sede provisória da APAE de Caetité-Ba. Vê-se uma casa térrea pintada na cor salmão, com duas janelas de vidro com grades brancas, acima das janelas uma placa com o *slogan* e nome da APAE. Ao lado esquerdo aparece um portão branco de acesso a casa e do lado direito, parte da varanda e entrada principal. Fim de descrição.

O município de Caetité — Ba foi contemplado, no ano de 2008, pelo Governo do Estado, com a implantação de um Centro Estadual de Educação Especial de Caetité Professora Ielita Neves Cotrim (CEEEEC), orientando-se por meio de documentos nacionais e internacionais, conforme já preconizava a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reforça a compreensão de que pessoas com deficiências devem estar inseridas na escola comum, mas assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Conforme documentos apresentados pela instituição, no prédio que o CEEEC ocupa, funcionava o Colégio Estadual Professora Ielita Neves Cotrim Silva, que

vivenciava, no ano de 2008, um processo de discussão e debates com a comunidade escolar, a fim de ressignificar o espaço escolar que estava subutilizado devido ao número reduzido de estudantes.

Dessa forma, sob incentivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) que considerou a carência de serviços de AEE nos municípios jurisdicionados à Diretoria Regional de Educação (DIREC-24), hoje renomeada pela SEC/BA de Núcleo Territorial de Educação do Alto Sertão Produtivo (NTE-13), optou-se por uma nova proposta pedagógica com foco na Educação Especial e Inclusiva, por meio do AEE (CAETITÉ, 2018).

No Diário Oficial do Estado da Bahia dos dias 07 e 08 de março de 2009, foi publicada a Portaria de autorização para funcionamento do CEEEC, com o atual nome. Desde então, adequou-se todo o espaço físico, conforme NBR 9050/2020, que orienta quanto à acessibilidade, desde as salas de atendimento, banheiros, rampas, corrimões, instalação de piso tátil, sinalização sonora, tátil e visual até adaptações em mobiliários (CAETITÉ, 2018). Na Figura 11, a seguir, mostra-se o prédio próprio do CEEEC, no ano de 2022.

Figura 11 — Sede do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEC)



Fonte: arquivos da autora. (CEEEC, 2022).

**Descrição:** na imagem aparece a parte frontal e entrada do CEEEC. Vê-se um prédio escolar pintado na cor azul claro, com as pontas do telhado de cerâmica visíveis, rampa de acesso com piso tátil, grades de apoio nas cores azul e amarela, um pequeno jardim que acompanha toda a lateral da rampa, área externa com árvores, flores e terras. Em letras metálicas, no alto da parede, pode-se ler: Centro Estadual de Educação Especial de Caetité. Fim de descrição.

Desde a sua implantação, o CEEEC passou a atender estudantes com deficiências intelectual, visual, surdez, múltipla e transtorno do espectro autista. Além do público já previsto na legislação, também atende alunos com outros transtornos específicos de aprendizagem inclusos na rede regular de ensino. Até a realização da pesquisa, o CEEEC atendia 155 estudantes, com idades variadas entre crianças e idosos, provenientes de vários contextos e classes sociais.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o CEEEC “por se tratar de um serviço especializado, oferta recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais com o objetivo de possibilitar o acesso e a complementação e/ou suplementação do currículo comum ao estudante” (CAETITÉ, 2018, p. 12).

Diferente das escolas regulares que possuem salas de recursos e atendem estudantes matriculados em sua própria escola, o CEEEC atende estudantes que necessitam do AEE, oriundos de escolas públicas municipais, estaduais e particulares, não apenas do município de Caetité, mas, também, de cidades circunvizinhas que não oferecem este serviço.

Além do AEE, o CEEEC realiza formação continuada para toda a comunidade externa. A equipe atual da instituição é composta por 24 professores efetivos que trabalham em regime de 40 ou 20 horas semanais, todos com formação e especialização em áreas voltadas para o atendimento educacional especializado de estudantes público-alvo da educação especial. Dentre esses professores, quatro compõem o Núcleo de Transtorno do Espectro Autista. Como este último é o público específico da pesquisa, dar-se aqui maior enfoque ao atendimento realizado para esses estudantes pela instituição.

Atualmente, frequentam o CEEEC 30 estudantes com TEA, com idades entre 3 a 22 anos, que cursam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Assim como nos demais núcleos de atendimento do CEEEC, os professores do núcleo de TEA realizam o serviço de itinerância, que é o acompanhamento e orientação aos professores e equipe da escola comum onde o estudante frequenta.

Os serviços do AEE nesta instituição, voltados para estudantes com TEA, visam a trabalhar as habilidades funcionais básicas, estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, apoio pedagógico, psicomotricidade, informática acessível, musicalização, entre outras áreas, conforme

necessidades específicas de cada estudante e registradas em seu Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

No ano de 2016, reuniram-se em Caetité um grupo de pais, amigos e profissionais ligados ao Transtorno do Espectro Autista, com o intuito de fundarem uma associação onde pudessem trocar informações e dúvidas sobre o espectro, além de difundir mais conhecimento na comunidade como um todo.

Assim, funda-se no município de Caetité, no ano de 2016, a Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité, conhecida como Associação Anjo Azul. Embora, ainda não possua sede própria, a partir de 2018, a associação adquiriu um espaço, localizado no centro da cidade, mediante parcerias com a prefeitura municipal, onde funciona até o presente ano de realização dessa pesquisa. Na Figura 12, adiante, mostra-se a sede provisória da Anjo Azul, no ano de 2022.

Figura 12 — Sede da Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité - Anjo Azul



Fonte: arquivos da autora. Sede provisória da Associação Anjo Azul (2022).

**Descrição:** fachada de uma casa simples com telhado aparente, pintada na cor azul, com grades na frente e rampa. Na casa se vê uma porta pequena e duas janelas de vidro em ambos os lados. Acima em letras azuis aparece o *slogan* da Anjo Azul e letreiros onde se lê: "Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité". Fim de descrição.

A Anjo Azul atende aproximadamente 90 pessoas, entre crianças, jovens e adultos com deficiências. Desse quantitativo, 80 pessoas estão dentro do espectro autista. Para ofertar seus serviços, a associação contou com a parceria social de vários profissionais e com o apoio da prefeitura municipal e do Projeto Itaú Social, que foram contemplados após preencherem os requisitos do edital.

Os serviços ofertados para os usuários da instituição envolvem parceiros que compõem uma equipe multiprofissional das seguintes áreas: psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, musicoterapia, fonoaudiologia e psicopedagogia. No entanto, nem todos os usuários conseguem se beneficiar de todos os serviços disponíveis porque ou não possuem condições financeiras para arcar com tantas terapias, mesmo sendo necessárias, ou não se encontram no perfil do projeto, já que este contempla apenas pessoas com deficiências de até 17 anos.

Embora, possuam o desejo de que esses serviços possam chegar a todos as pessoas com deficiências de forma gratuita, a associação reforça que não possui condições financeiras para isso, no entanto, busca melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiências.

Gadia e Rotta (2016) apontam que quando serviços multiprofissionais de qualidade são ofertados pela comunidade para pessoas com TEA, os prognósticos evidenciam benefícios para esses indivíduos de forma significativa.

Embora, esteja preconizado em leis a necessidade de oferta de serviços multiprofissionais no atendimento de pessoas com TEA pelo Poderes Públicos (BRASIL, 2015a; 2015b), quase sempre se observa, que eles se eximem de tal responsabilidade, delegando a outros ou apenas apoiando as iniciativas de familiares de pessoas com deficiências, no que considera possível, como já foi apresentado no percurso da Educação Especial no Brasil, e que não se mostra diferente no município de Caetité.

Outra instituição fundada no município de Caetité, com trabalhos iniciados no ano de 2017, foi a Associação de Reabilitação e Equitação Viver e Superar, conhecida como Centro de Equoterapia. Essa instituição caracteriza-se como um projeto de serviço social que atende pessoas com vários tipos de deficiências, ofertando um serviço diferenciado voltado para a reabilitação desses sujeitos no município.

O Centro de Equoterapia conta com serviços voluntários de profissionais das áreas de psicologia, fisioterapia, nutrição e equoterapia e com a parceria de pessoas da comunidade nomeadas de "padrinhos" que ajudam a custear o atendimento de algumas pessoas mais necessitadas e pertencentes a famílias de baixo poder econômico.

Segundo informado por representante da associação, as famílias dos associados que possuem melhores condições financeiras contribuem com uma taxa mensal para manutenção dos serviços e da instituição.

No ano de 2022, passou a contar com a parceria setorial da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Caetité — Ba para custear o atendimento de algumas crianças e jovens que necessitam de seus serviços.

Na Figura 13, que segue, mostra-se a sede própria da Associação de Equitação.

Figura 13 — Sede Própria da Associação de Reabilitação e Equoterapia Viver e Superar



Fonte: arquivos da autora. Fotografia: Leide Borges. Associação de Reabilitação e Equitação Viver e Superar (2022).

**Descrição:** na imagem se vê uma área rural com terras e árvores verdes ao fundo, na lateral esquerda aparece a fachada da Associação, uma área coberta com telhas brancas, três janelas na cor cinza e uma porta pequena ao meio, parede com pintura marrom na parte inferior em toda a extensão, e na parte superior da parede pode-se ler: "Equoterapia". Na lateral direita aparece uma pequena cerca branca e uma cobertura de toldo, a sua frente, uma leiteira na cor marrom. Fim de descrição.

O Centro de Equoterapia já chegou a atender 70 pessoas com deficiências, no entanto, no período de pandemia, teve seu número reduzido. Assim, como a Associação Anjo Azul, o Centro de Equoterapia presta serviços clínicos de reabilitação para pessoas com deficiências no município, decorrente da iniciativa particular de pais e amigos que buscam colaborar para que mais pessoas possam ser contempladas com seus serviços, uma vez que ainda há carência de investimento público na oferta desses serviços no município.

Na busca por ampliação e oferta de uma educação numa perspectiva mais inclusiva, o município de Caetité, por meio da Coordenação de Educação Especial do município, conta com uma equipe jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação (SME), que vem, durante o ano de 2022, desenvolvendo ações, estratégias e serviços

para estimular o desenvolvimento desses estudantes e possibilitar-lhes a inclusão educacional.

Com mais de 396 estudantes com vários tipos de deficiências regularmente matriculados em escolas do município, a SME assegura aos alunos que necessitam, segundo informado pela instituição, o direito aos profissionais de apoio com a mediação escolar para a aprendizagem, acompanhamento psicológico e psicopedagógico, acolhimento e orientação às famílias, construção em andamento dos Planos de Ensino Individualizados (PEI) quando necessário, orientação e suporte aos professores para possibilitar acesso ao currículo.

Segundo informações coletadas na entrevista com a Coordenação de Educação Especial da SME, há atualmente no município duas salas de recursos multiprofissionais na sede, que atendem quatro estudantes autistas. Nas escolas que não têm a sala de recursos tem sido disponibilizado espaço para acompanhamento dos estudantes nas suas unidades de ensino.

Devido ao número considerável de estudantes com deficiências nas escolas municipais e pelo município dispor de um centro que oferta o AEE, a SME conta com apoio e parceria do CEEEC na oferta complementar e suplementar desse serviço para muitos estudantes da rede, bem como com o serviço de itinerância e formação nas unidades escolares dos estudantes assistidos pela instituição. A SME afirma usufruir da parceria intersetorial com as demais secretarias municipais.

A fim de atender toda a rede municipal, até a realização da pesquisa, o município disponibilizava 55 mediadores da aprendizagem, 09 intérpretes de Libras, 01 instrutora surda, 03 psicólogas, 04 professoras de Educação Especial, 06 psicopedagogas e 01 coordenadora geral de Educação Especial.

Constata-se esforços para a melhoria no campo da inclusão escolar no município de Caetité e, embora reflita a preocupação em cumprir com as orientações das políticas públicas de inclusão do país, também aponta a necessidade de uma política pública municipal que possibilite a manutenção e a melhoria nessa área, assegurando, por meio de concurso público e investimento, que esses profissionais sejam efetivos e tragam estabilidade no quadro de funcionários da educação.

Na Figura 14, a seguir, pode-se visualizar como se compõem a atual rede de apoio à inclusão educacional do município.

Figura 14 — Configuração da rede de apoio à inclusão educacional de Caetité



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme se observa na caracterização das instituições e órgãos do município de Caetité, estas compõem a rede de apoio à inclusão educacional por prestarem serviços que visam ao desenvolvimento global de pessoas com TEA, o que culmina em melhoria da qualidade de vida e maior desempenho em habilidades funcionais para esses sujeitos e que podem favorecer o processo de escolarização de cada um deles, conforme suas habilidades e potencialidades.

Ressalta-se que, embora, os serviços clínicos de reabilitação sejam necessários para o desenvolvimento global de crianças e jovens com TEA em idade escolar e ao longo da vida, eles não parecem substituir a necessidade da grande maioria desses indivíduos que se encontram em processo de escolarização da necessidade do atendimento educacional especializado (AEE), assegurada pelas leis brasileiras (BRASIL, 1988; 2008; 2011; 2015a).

O AEE foi considerado, erroneamente, ao longo do tempo, como sinônimo de escola especial. No entanto, seu objetivo não é substituir a escolarização na escola regular, mas, fornecer serviços de apoio especializado de forma complementar ou suplementar (quando o estudante precisa de mais recursos e serviços que os existentes na sala de aula comum para acessar ou suplementar o currículo) (BRASIL, 2011).

Desse modo, o AEE visa a “assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino”, para todos os

estudantes com deficiência, conforme descrito no inciso IV, do Art. 3º, Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011).

Importa ressaltar que o atendimento educacional especializado não pode prescindir da atuação intersetorial, a fim de assegurar as condições necessárias ao pleno acesso, à participação e à aprendizagem de cada estudante, mantendo diálogo permanente a respeito de cada caso (BRASIL, 2015b, p. 126).

A legislação brasileira ao compreender que a educação sozinha não consegue contemplar todas as necessidades e demandas de pessoas com TEA, incentiva a articulação intersetorial por meio de “parcerias necessárias para a efetiva participação social e garantia dos direitos das pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias” (BRASIL, 2015b, p. 119). Desse modo, entende-se aqui que a parceria multissetorial e a articulação entre toda a rede de apoio à inclusão se fazem necessárias para o desenvolvimento e a participação desses educandos em todos os espaços escolares e sociais.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aponta-se como resultado principal da pesquisa a elaboração do Guia Formativo para professores, foco da análise desta seção. Descreve-se o produto desenvolvido e discute-se os dados e indicadores obtidos por meio das avaliações realizadas pelos participantes avaliadores que atuaram como juízes do *TrilhaTEA: trilha formativa para a inclusão de estudantes autistas*, com a finalidade de validar o produto educacional.

A organização do material educacional em formato de guia formativo, destinado à autoformação instrucional de profissionais da Educação Básica que atuam com estudantes autistas numa perspectiva inclusiva, levou em consideração alguns aspectos considerados para as produções de conteúdos educacionais, fundamentados nas orientações de Filatro e Cairo (2015), Kaplún (2003) e Leite (2019).

O grupo de participantes avaliadores foi composto por 17 professores da escola comum e 3 coordenadores/supervisores pedagógicos. De modo a preservar a identidade dos participantes, para referir-se a eles são empregados códigos de P1EB até P20EB (PEB, referente a Participante da Educação Básica, e o número de acordo com a ordem do envio do formulário de respostas).

Segundo afirmações dos participantes, 55% (11) já participaram de formação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista, enquanto 45% (9) nunca realizou qualquer formação sobre o tema. Estes últimos, quando questionados sobre o que inviabilizou a participação a formação, 50% afirmaram que há muitas demandas da escola e que falta tempo para se dedicar a uma formação específica sobre esse tema, enquanto que, 40% apontaram a falta de oportunidade e conhecimento sobre formações que envolvesse essa temática.

Dentre os participantes, 80% (16) disseram já ter lecionado estudantes com TEA. Todos os participantes avaliadores da pesquisa consideraram que com o aumento de estudantes autistas na escola regular é importante saber onde encontrar informações confiáveis sobre o TEA. Quando questionados sobre as fontes onde procuram informação e orientação para lidar com o estudante autista na sala de aula, sendo permitido assinalar em mais opção de resposta, 75% (15) indicaram a internet ou redes sociais; 55% (11) os professores do AEE; 50% (10) a equipe multiprofissional que atende esse estudante; 25% (5) a família do estudante e 10% (2) disseram que não precisaram recorrer a ninguém.

Para avaliar o Guia Formativo os participantes avaliadores, após a leitura do TrilhaTEA, preencheram um formulário com questões objetivas em formato de escala *Likert* com valores de 1 a 5, sendo (1) muito ruim e (5) excelente, complementadas por respostas discursivas curtas e longas após cada critério avaliado.

Os critérios que foram analisados no material educacional TrilhaTEA, baseiam-se nas sugestões de Leite (2019) e Kaplún (2003) e foram organizados quanto:

- Estrutura, Estética e Organização;
- Conteúdo apresentado;
- Proposta Didática/Metodologia;
- Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita.

As primeiras questões abordaram sobre a Estrutura, Estética e Organização do material educacional e consideraram nove aspectos avaliados, conforme se observa na Tabela 3, que segue.

Tabela 3 — Estrutura, estética e organização do TrilhaTEA

Aspectos avaliados	Valores										Média
	1		2		3		4		5		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Design	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
Acessibilidade visual	0	0	0	0	0	0	5	25	15	75	<b>4,75</b>
Diagramação da capa	0	0	0	0	0	0	4	20	16	80	<b>4,80</b>
Qualidade das imagens para leitura	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
<i>Links</i> acessíveis	0	0	0	0	3	15	4	20	13	65	<b>4,50</b>
Usabilidade do <i>e-book</i>	0	0	0	0	1	5	3	15	16	80	<b>4,75</b>
Liberdade de acesso às informações	0	0	0	0	0	0	4	20	16	80	<b>4,80</b>
Diálogo visual X texto	0	0	0	0	0	0	4	20	16	80	<b>4,80</b>
Interatividade	0	0	1	5	1	5	4	20	14	70	<b>4,55</b>
<b>Média Geral para Estrutura, Estética e Organização</b>											<b>4,74</b>

Legenda: 1= muito ruim, 2 = ruim, 3 = regular, 4 = bom, 5 = excelente

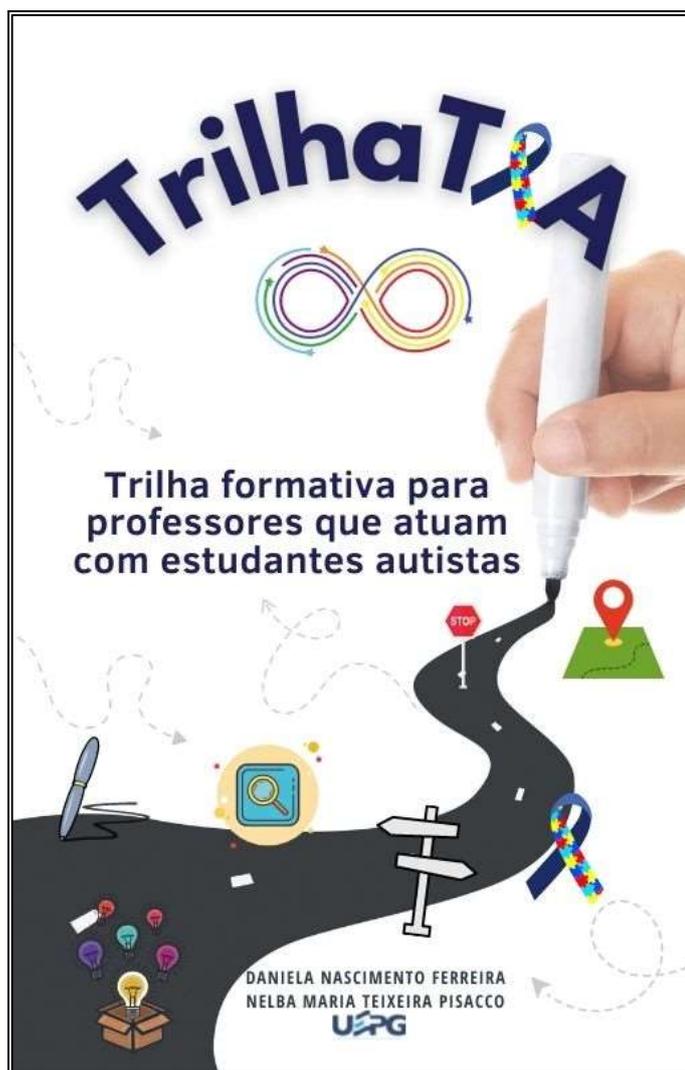
Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

Conforme a Tabela 3, todos os aspectos avaliados foram muito bem conceituados e ficaram, em sua maioria, entre bom a excelente. Considerando a média total dos itens avaliados, o critério Estrutura, Estética e Organização ficou com a média 4,74 na escala *Likert*, o que representa que na média total ele foi considerado excelente.

Para Filatro e Cairo (2015, p. 243-244), o uso de gráficos e imagens disponíveis em livros digitais enriquecidos (*enchanced e-books*), como ocorreu na elaboração do *TrilhaTEA*, tem por objetivo instrucional “apoiar a aprendizagem significativa,” ao mesmo tempo em que por meio das imagens e dos “gráficos seja possível externar as relações entre “ideias-chave”, o que possibilita que o conhecimento seja acessível aos leitores”.

Quanto à diagramação da capa, também avaliada nesse critério pelos participantes, pode-se apreciá-la na Figura 15, a seguir.

Figura 15 — Diagramação da capa do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2022).

O segundo critério avaliado foi o Conteúdo Apresentado, desse modo, as perguntas que se seguiram foram organizadas conforme cinco aspectos avaliados, que podem ser observados na Tabela 4, que segue.

Tabela 4 — Conteúdo apresentado no TrilhaTEA

(continua)

Aspectos avaliados	Valores										Média
	1		2		3		4		5		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Clareza na apresentação (origem, objetivos, público-alvo)	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
Referenciais	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70	<b>4,65</b>
Ampliação do conhecimento	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>

Tabela 4 — Conteúdo apresentado no TrilhaTEA

(conclusão)

Aspectos avaliados	Valores										Média
	1		2		3		4		5		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Articulação teoria e prática	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70	<b>4,65</b>
Relevância do conteúdo	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
<b>Média Geral para Conteúdo</b>											<b>4,77</b>

Legenda: 1= muito ruim, 2 = ruim, 3 = regular, 4 = bom, 5 = excelente

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

A avaliação dos aspectos do conteúdo foi semelhante aos da categoria anterior, com média total de 4,77 para o Conteúdo Apresentado, mais próxima do índice proposto para excelente.

Ao propor sugestões ou tecer comentários pertinentes para a melhoria do produto, a maioria dos participantes considerou que os conteúdos foram satisfatórios, completos ou não tiveram nada a acrescentar. As sugestões de mudanças propostas foram transcritas na íntegra a seguir:

Maiores informações sobre adaptação curricular (P1EB).

Que tal apresentar uns planos de aulas modelos? Sugestões de atividades também [...] (P2EB).

Poderia ser incluído práticas exitosas realizadas com crianças com TEA, da rede pública e privada (P7EB).

Talvez ficasse interessante citar casos concretos experienciados ou de relatos de outros profissionais que obtiveram resultados positivos para cada método proposto (P9EB).

Detalhar um pouco mais sobre processo avaliativo (P18EB).

No entanto, as considerações de P3EB e de P10EB sobre esse critério analisado sugerem que:

O conteúdo tem relevância para educação inclusiva, conseqüentemente relevância social e expressa o compromisso da pesquisadora com seu objeto de pesquisa. Por se tratar de um e-book, uma trilha formativa, não é possível abraçar toda complexidade em torno do direito a educação inclusiva, em especial, do público TEA. Portanto, o trabalho apresenta excelência e dentro de sua proposta não há o que acrescentar (P3EB).

Achei extremamente completo, apesar de haver vários níveis e individualidades de cada um, é de extrema ajuda para aqueles que trabalham com alunos com TEA (P10EB).

Embora as sugestões mencionadas pelos participantes sejam válidas e visam à melhoria do produto, reforça-se que o Guia Formativo *TrilhaTEA* tem por objetivo conduzir o educador para que ele possa ampliar seus conhecimentos, não sendo

possível “abraçar”, conforme reforça P3EB, toda a complexidade que envolve o atendimento de pessoas com TEA.

A apresentação dos conteúdos educacionais propostos no material desenvolvido envolveu o que Filatro e Cairo (2015, p. 229) consideram como “instrução indireta” sendo que esta

[...] inclui uma diversidade de experiências de aprendizagens por meio das quais se pretende que os alunos aprendam ativamente mediante observação, investigação, discussão, pensamento crítico, solução de problemas, tomada de decisão e experimentação prática, por conta própria ou na interação com seus pares e outros atores (educadores, coordenadores pedagógicos, especialistas, etc.)

Desse modo, embora o *TrilhaTEA* não consiga abarcar todos as especificidades e sugestões dos professores, ele pode, mediante investigação e pensamento crítico, utilizar-se das sugestões fornecidas pelos *links* e explorar as páginas sugeridas para navegação, leituras etc., e ampliar seus conhecimentos, conforme suas necessidades.

O terceiro critério avaliado pelos participantes refere-se à Proposta Didática ou Metodologia empregada no *e-book*, conforme pode ser observado na apresentação da Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 — Proposta didática / metodologia do TrilhaTEA

Aspectos avaliados	Valores										Média
	1		2		3		4		5		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Metodologia estimulante à aprendizagem	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
Estratégias adequadas à prática	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
Contribuição como material auto formativo e instrutivo	0	0	0	0	0	0	1	5	19	95	<b>4,95</b>
Subsídio para formação continuada	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85	<b>4,85</b>
<b>Média Geral para Proposta Didática / Metodologia</b>											<b>4,87</b>

Legenda: 1 = muito ruim, 2 = ruim, 3 = regular, 4 = bom, 5 = excelente

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

Da mesma forma que no critérios anteriores, todos os aspectos foram avaliados de forma positiva e ficaram dentro da escala *Likert* entre Bom a Excelente. O Guia formativo *TrilhaTEA* foi considerado como de grande potencial para a formação continuada de educadores e com forte contribuição como material

autoformativo e autoinstrutivo com base na proposta metodológica e didática empregada na sua elaboração.

Quando questionados sobre os meios que consideram melhor para interagir com o *TrilhaTEA*, 7 (35%) participantes avaliadores responderam que preferem o material impresso, 6 (30%) preferem acessar via computador/*notebook*, 5 (25%) consideram todas as opções anteriores fáceis de interagir, e 2 (10%) preferem interagir via *smartphone*/ celular.

Ao considerar apenas os participantes que preferem o material impresso, constatou-se que todos possuíam mais de 16 anos de atuação como docentes e tinham mais de 40 anos de idade. Isso pode indicar diferenças entre as preferências com a idade, sendo que os mais jovens preferiram os meios digitais para acessar e interagir com o material educacional. A idade e o tempo de atuação docente dos participantes da amostra foram indicadores que permitiram compreender a facilidade ou dificuldade que podem ter para lidar com recursos disponibilizados em meios digitais, como foi proposto para o produto educacional.

O *TrilhaTEA* foi pensado como um material que pudesse ser impresso ou acessado por meios digitais, a fim de contemplar a todos os professores. O *TrilhaTEA* foi planejado de forma que mesmo com a impressão do material os educadores possam ampliar e complementar seus conhecimentos, por meio do uso do leitor de QR Code, que pode ser feito por meio de um aparelho celular com conexão à internet.

Os participantes também foram questionados quanto à trajetória que preferiram seguir ao explorar o material, sendo que 14 responderam que preferiram seguir a trajetória sugerida no *e-book* (70%), enquanto os demais preferiram seguir percursos distintos, e explorar o *TrilhaTEA* conforme sua curiosidade.

Filatro e Cairo (2015, p. 326) afirmam que ao se elaborar guias de apoio aos docentes é importante “estabelecer um diálogo significativo com esse público – nesse caso, docentes – esclarecendo qual é o principal propósito do guia”. E ainda reforça que este tipo de material pode ser utilizado como um “ponto de partida para um planejamento contextualizado”. Na apresentação do guia formativo foi feito esse esclarecimento aos professores leitores, bem como foi informado que esse material não tem a pretensão de substituir as informações individuais e necessárias, fornecidas pelos profissionais que acompanham o estudante autista em outros espaços.

Assim, conforme a avaliação dos participantes, os objetivos propostos na elaboração do *e-book* conseguiram ser atendidos. O planejamento desse formato de

conteúdo educacional apresentado como guia formativo, mostra-se, segundo a avaliação dos participantes, com grande potencial para autoformação de professores da Educação Básica.

A maioria dos participantes teceram elogios e não tiveram nada a acrescentar nesse critério para a melhoria do produto, no entanto, apresenta-se adiante, algumas sugestões e comentários críticos apontadas por alguns participantes avaliadores.

Na apresentação do e-book pode constar a relevância do material para atuação dos profissionais das séries iniciais. Esse chamamento é importante pois as dicas de atividades por área a ser estimulada no TEA, bem as possibilidades educacionais para a Inclusão Escolar e autores citados, remetem aos cuidados com as crianças no início de sua vida escolar (P3EB). Eu gostei muito do material. A proposta didática e metodológica é interessante e rica em informações que são apresentadas de forma objetiva, clara e de muito fácil leitura e compreensão (P9EB).

Quanto à sugestão de P3EB, justifica-se que, embora o *e-book* contenha sugestões de atividades a serem estimuladas no TEA, conforme pode se observar na Figura 16, que segue, é informado ao leitor que essas atividades podem ser adequadas a qualquer ano escolar em que o estudante se encontra.

Figura 16 - Capítulo 4 do e-book

**CAPÍTULO 4** **39**

**Dicas de atividades por área a ser estimulada no TEA**

Caro (a) educador (a), as dicas de atividades abaixo podem se adequar a qualquer série/ano escolar, e a qualquer estágio do desenvolvimento que o estudante se encontra. Mas, não se esqueça! Utilize os recursos abaixo associados aos conteúdos propostos para a turma e/ou planejados para o educando no PEI.

**•COMUNICAÇÃO  
•LINGUAGEM  
•COGNIÇÃO**

•Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), músicas, desenho, pinturas, pareamento de imagens, letras e palavras, imitação motora de sons diversos, jogos, tecnologias digitais, etc.

**•LÓGICA MATEMÁTICA**

•Blocos lógicos, encaixes geométricos, materiais concretos para relacionar com o simbólico, tecnologias digitais, material dourado, ábaco, quebra-cabeça, sudoku, jogos, atividades de ordenação de tamanhos, quantidade, tempo, etc.

**•INTERAÇÃO SOCIAL**

Atividades físicas ou pedagógicas trabalhadas em grupo, dupla ou individualmente com professor e mediador. Inclua o educando autista mesmo que ele(a) apresente dificuldades ou pareça não compreender, pois, muitos gostam de estar junto dos colegas. Respeite o limite do educando.

**DESENVOLVIMENTO MOTOR**

Exercícios físicos, psicomotores e sensoriais; esquema corporal; lateralidade; coordenação visomotora e motora fina (atividades e exercícios diversos com uso de recorte, colagem, encaixe, etc.).

**GLOSSÁRIO:**  
**Hiperfoco:** atenção restrita e prolongada em assuntos, coisas ou temas de interesse.

**Atenção!**  
Para manter a atenção do estudante utilize materiais e pesquisas em áreas do **hiperfoco** e interesses dele(a) e relacione com o conteúdo proposto para a turma.

( CUNHA, 2020)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

É importante considerar que, independentemente do nível de suporte que o estudante autista se encontra, deve-se estimular o desenvolvimento de habilidades nas áreas da comunicação, linguagem e cognição, lógico matemática, interação social e desenvolvimento motor. Para isso, é preciso flexibilização e adequação das atividades propostas às necessidades individuais dos educandos autistas.

O último critério que foi avaliado pelos participantes, refere-se à Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita, e faz parte do eixo Comunicacional abordado por Kaplún (2003) e Leite (2019, p. 189) como proposta de utiliza figuras de linguagem, como recursos conotativos, quando possível, para criar e manter um diálogo com o destinatário ao mesmo tempo, o qual permite “que eles se sintam estimulados a refletirem sobre o assunto e também provocados a produzirem novos conhecimentos

a partir do que aprenderam”. Foram analisados seis aspectos nesse critério que são apresentados na Tabela 6, que segue.

Tabela 6 — Criticidade e adequação da linguagem escrita no *TrilhaTEA*

Aspectos avaliados	Valores										Média
	1		2		3		4		5		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Adequação da linguagem ao tema/conteúdo	0	0	0	0	0	0	4	20	16	80	<b>4,80</b>
Reflexão sobre a realidade do leitor a partir das informações	0	0	0	0	0	0	6	30	14	70	<b>4,70</b>
Possibilidades inovadoras e inclusivas	0	0	0	0	0	0	5	25	15	75	<b>4,75</b>
Linguagem clara, eficaz e atrativa	0	0	0	0	1	5	3	15	16	80	<b>4,75</b>
Escrita acessível	0	0	0	0	2	10	4	20	14	70	<b>4,60</b>
Explicação de termos técnicos e científicos	0	0	0	0	1	5	4	20	15	75	<b>4,70</b>
<b>Média Geral para Criticidade e Adequação da Linguagem</b>											<b>4,71</b>

Legenda: 1= muito ruim, 2 = ruim, 3 = regular, 4 = bom, 5 = excelente  
 Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

Observa-se que todos os aspectos apreciados também obtiveram avaliação positiva, semelhante aos critérios anteriormente avaliados, entre Bom e Excelente.

Ao observar a Tabela 6, foram considerados como regular, apontados por um participante, os aspectos “Linguagem clara, eficaz e acessível” e “Explicação de termos técnicos e científicos” o aspecto “Escrita Acessível por evitar o uso de termos desnecessários e difíceis” como regular por dois avaliadores.

Os critérios utilizados na elaboração do *TrilhaTEA*, referentes à Criticidade e Linguagem Escrita, foram organizadas com base nos elementos e recursos conotativos das orientações de Filatro e Cairo (2015), sugeridas para serem empregadas em livros impressos.

No *TrilhaTEA* foram empregados recursos conotativos como “Alertas”, que segundo Filatro e Cairo (2015, p. 323), servem para chamar a atenção do leitor ao mesmo tempo que podem “interromper a explicação de conceitos, procedimentos ou

processos”. Também se observa isso na Figura 17, a seguir, que retrata a página 21 do *TrilhaTEA*, em que no quarto parágrafo do quadro em amarelo, chama a atenção do leitor sobre a contribuição do Inventário de Habilidades Escolares na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

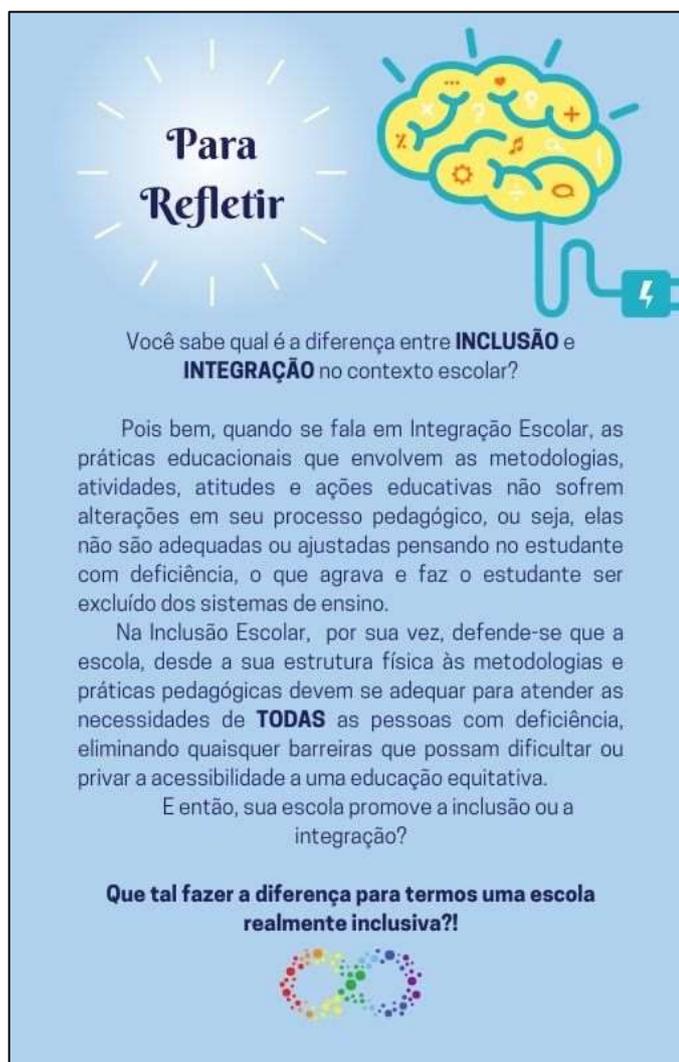
Figura 17 — Página 21 do e-book



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Outro recurso conotativo presente no *TrilhaTEA* são as “Chamadas à Reflexão”, que convida o leitor a refletir sobre as informações apresentadas, mostrando dados estatísticos, citações etc., que embora possam ser observados em outras páginas do e-book, exemplifica como foi empregado no material. O que pode ser observado na Figura 18, adiante, que retrata a imagem da página 7 do e-book.

Figura 18 — Página 07 do e-book



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Também foram utilizadas “Recomendações de materiais complementares”, com sugestão de leituras e recursos audiovisuais ou textuais extras, disponibilizados por meio de *links* e *QR Code* para ampliar as informações mencionadas no texto, presentes em todos os capítulos.

Como exemplo, observa-se na Figura 19, que segue, a imagem da página 31 do e-book, onde se discorre sobre a Diferenciação Curricular e convida o leitor a saber mais sobre esse assunto com a indicação de uma *Live* disponível em canal do *YouTube* sobre essa temática.

Figura 19 — Página 31 do e-book



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Outros recursos conotativos como “Epígrafes”, que chamam a atenção do leitor para citações que merecem destaques no texto e “Verbetes de glossários”, empregados para explicar termos em destaques que aparecem no texto principal, também podem ser observados na leitura do *TrilhaTEA*.

No entanto, foram registradas as observações e sugestões a serem acrescentadas, após a análise dos avaliadores, assim como os comentários positivos, considerando os aspectos avaliados como adequados e satisfatórios. Outros comentários foram transcritos na íntegra e destacados na sequência de respostas devolvidas:

O trabalho possui excelência e não há o que acrescentar (P3EB).  
 Não há observação acerca da linguagem, achei auto explicativo e com uma linguagem de fácil acesso (P7EB).

A linguagem foi muito apropriada e direta. Permite uma leitura leve, prazerosa e descansada. O material está muito bem escrito e organizado (P9EB).

Linguagem clara de modo a qualquer profissional da educação entender e conseguir compreender sobre o TEA e como pode se relacionar tanto afetivamente quanto pedagogicamente com seu aluno (P10EB).

Um excelente recurso, considero muito bom (P14EB).

Tudo muito impecável. Linguagem simples e de fácil entendimento. Parabéns (P15EB).

Estou encantada com o material apresentado! O objeto de estudo/ pesquisa com certeza apresenta informações confiáveis e altamente bem fundamentadas. Parabéns à pesquisadora juntamente com a sua orientadora! Sucessos no compartilhamento da Trilha, com certeza será uma benesse para a Educação como um todo! A política da inclusão social agradece por um conteúdo tão bem elaborado e consistente! (P16EB).

Do mesmo modo, o P4EF considerou:

A linguagem está ótima. De fácil compreensão para todos(as) professor-leitor. Todas as siglas deveriam apresentar seu significado convencional, ao menos, na primeira vez que afigura no texto.

Embora, o P4EF tenha feito essa sugestão quanto à escrita do significado convencional das siglas presentes no *TrilhaTEA*, foi feita a releitura do *e-book* para verificar qual ou quais siglas apareceram sem sua definição inicial para possível correção, no entanto, não foram encontradas a sigla ou siglas mencionadas. Acredita-se que o participante avaliador possa ter feito uma leitura exploratória ou ter percorrido percursos distintos, o que pode ter o levado a deparar-se com alguma sigla que possivelmente tenha sido mencionada em capítulos anteriores.

Obteve-se como indicador da qualidade geral do produto pedagógico desenvolvido o índice 4,77, resultante do cálculo da média entre os índices obtidos entre os quatro critérios gerais avaliados: Estrutura, Estética e Organização (4,74), Conteúdo apresentado (4,77), Proposta Didática/ Metodologia (4,87) e Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita (4,71). Como em cada aspecto avaliado, o valor se aproxima de 5, valor atribuído na escala Likert do instrumento de avaliação utilizado a excelente.

Embora o bom índice obtido, ressalta-se que, após análise dos resultados da avaliação feita pelos professores participantes, o produto passou por uma nova revisão gramatical e por alterações provenientes das sugestões consideradas relevantes para melhoria de sua qualidade.

O índice de qualidade geral e a análise de todas as respostas demonstram que o *TrilhaTEA: trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas* possui grande potencial como recurso pedagógico voltado para a autoformação de professores da educação básica. Mostra-se como subsídio que pode apoiar a prática

educativa por meio do compartilhamento de saberes que auxiliem muitos educadores a terem conhecimentos básicos sobre o Transtorno do Espectro Autista, técnicas de ensino, estratégias possíveis de serem implementadas em ambiente escolares e sobre os serviços de apoio disponíveis no município de Caetité.

Considera-se que, de acordo com a avaliação dos participantes, os objetivos propostos na pesquisa foram alcançados. Desenvolveu-se um material que apresenta potencial para auxiliar na autoformação instrucional dos educadores, pois, possibilita-lhes o acesso a informações e conhecimentos confiáveis dentro do seu próprio tempo de planejamento, ou a qualquer hora e em qualquer lugar, se assim o desejarem. Sobretudo, ao considerar que há um percentual significativo de professores que não possuem formação para atender ou compreender as especificidades comuns em estudantes autistas, como houve entre os participantes avaliadores e que consideraram que as demandas da escola regular dificultam suas participações em formações específicas sobre esse tema.

É importante destacar que o *TrilhaTEA*, dado ao seu formato, pode ser reformulado e acrescido de novas informações e conhecimentos que possam surgir nessa área e que possam contribuir com a *práxis* educativa numa perspectiva inclusiva. Além das atualizações sobre o TEA, uma alteração que pode beneficiar profissionais de outras localidades de modo mais específico é estabelecer e incluir a rede de apoio à inclusão escolar de seus municípios, assim como foi feito para Caetité.

Aponta-se como uma limitação da pesquisa o número de participantes da amostra e a diversidade do grupo, pois a quantidade maior de avaliadores que representassem os diferentes níveis de ensino, zona rural e urbana, tipo de rede, entre outras características, possibilitaria realizar comparações da adequação do material frente a estas diferenças. Novos estudos podem ser desenvolvidos após a disponibilização do material ao público a que se destina para verificar suas contribuições para o contexto escolar.

Embora haja limitações, acredita-se que essa pesquisa possa contribuir no campo da Educação Especial e que o produto educacional desenvolvido contempla os objetivos da linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, sendo um material facilitador e auto formativo para educadores que buscam a inclusão escolar de estudantes autistas não apenas no município *lócus* da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve por propósito investigar subsídios para inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Espectro Autista, sistematizá-los em um material autoinstrucional e verificar sua contribuição para orientar a prática pedagógica inclusiva de professores da sala de aula de ensino regular. Esse objetivo emergiu das vivências da pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com TEA e que presta o serviço de itinerância nas escolas comuns frequentadas por esses alunos.

O levantamento de dados, inicialmente, foi realizado por meio de uma pesquisa cuidadosa em referenciais bibliográficos, a fim de obter dados confiáveis que ajudassem a identificar e compreender a evolução histórica e caracterização do autismo ao longo do tempo diante do modelo biomédico e biopsicossocial da deficiência.

A tessitura de uma visão interdisciplinar, constituída com base nesses modelos, possibilitou identificar algumas potencialidades e dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem, que são mais comuns em educandos autistas. A análise do processo histórico do Transtorno do Espectro Autista evidenciou como as abordagens existentes e seu tratamento foram influenciados ao longo do tempo, contribuindo para o surgimento de diferentes intervenções educacionais em muitas partes do mundo e que vêm sendo adotadas, gradativamente, também no Brasil.

A evolução histórica do TEA, em razão do conhecimento de diversos pesquisadores sobre o tema, registrada nesta dissertação, permitiu concluir que, assim como o tratamento para pessoas com TEA necessita ser multidisciplinar e multimodal. O processo de inclusão escolar desse público também carece da parceria colaborativa entre os diversos profissionais e atores educacionais, com o envolvimento e uso de técnicas e modos diferentes, conforme as necessidades específicas de cada indivíduo.

Demonstrou-se o quão indispensável é a parceria e articulação de diferentes profissionais, pois, por maior competência que um profissional possua, sozinho, ele não consegue atender a todas as demandas que esse sujeito necessita, assim como a escola sozinha, também, não consegue.

Embora sem a intenção de esgotar as possibilidades de estratégias educacionais que podem e devem ser utilizadas pelas escolas comuns para

exercerem seu papel na inclusão educacional de educandos com TEA, apontaram-se estratégias educacionais recentemente discutidas no campo da Educação Inclusiva, como possibilidades educacionais de suporte promissor para a inclusão escolar desses estudantes e com outras deficiências.

Destacaram-se possibilidades educacionais inovadoras como a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Diferenciação Curricular e o Ensino Colaborativo com o intuito de contemplar a diversidade presente nas salas de aulas e de atender as necessidades específicas de estudantes autistas ou com outras deficiências. Diante da complexidade de demandas que envolve a inclusão de muitos estudantes autistas, as estratégias e recursos da área da Educação Especial, analisados e referenciados neste estudo, revelam-se como possibilidades promotoras e facilitadoras da inclusão escolar desses educandos.

Do mesmo modo, abordaram-se como estratégias metodológicas e com evidências científicas, mesmo sob controvérsias, a *Applied Behavior Analysis* (ABA) (Análise do Comportamento Aplicada), o *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH) (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação) e o *Picture Exchange Communication System* (PECS) (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), métodos e técnicas apontados como melhores alternativas para auxiliar o desenvolvimento de estudantes com TEA e que podem ser utilizadas em ambientes escolares.

Destaca-se que, embora as estratégias acima sejam apontadas como alternativas promissoras e possíveis de serem implantadas em salas de aulas inclusivas, é imprescindível a formação dos educadores para saberem utilizá-las. O que implica, por outro lado, a necessidade de difundir pelo país, de forma gratuita, o acesso a formações específicas como as mencionadas acima, para capacitar os profissionais da educação para o atendimento apropriado de estudantes autistas incluídos na escola comum.

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, visou ao compartilhamento de conhecimentos e informações, a fim de promover o acesso a informações confiáveis sobre o TEA e as possibilidades de inclusão educacional desse público na escola comum. Todos os aspectos avaliados no *TrilhaTEA: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas* foram considerados

positivos e atendem ao público e ao formato ao qual se destina, conforme apontou professores avaliadores de todas as etapas da educação básica.

A análise dos indicadores obtidos pela avaliação do produto *TrilhaTEA* demonstrou que se trata de um material educacional com grande potencial de apoio à autoformação docente na Educação Básica.

Todos os critérios analisados (Estrutura, Estética e Organização; Conteúdo apresentado; Proposta Didática/ Metodologia; Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita) foram considerados positivos e adequados para o formato de livro digital enriquecido, que pode ser impresso como foi proposto desde a sua elaboração.

O Guia formativo *TrilhaTEA* foi considerado pelos avaliadores como um recurso que pode, de fato, contribuir para a formação básica continuada e permanente de educadores como material auto formativo e autoinstrucional.

Acredita-se que esse produto também possa ser um recurso auxiliar a ser repassado por professores do AEE que fazem itinerância, mesmo de outros estados e municípios, e demais professores da escola comum que acompanham estudantes autistas. Embora, tenha sido pensado para atender a realidade de professores de um município do estado da Bahia, e por isso mesmo, apresentar algumas instituições que compõem a rede de serviços e apoio à inclusão no referido município, o *TrilhaTEA*, pode ser complementado com informações das redes de serviços e apoio de outros municípios, desde que se respeite e se dê créditos a autoria do produto.

A metodologia translacional em ensino, que foi empregada na realização dessa pesquisa, revela-se como extremamente necessária e assertiva, por permitir transladar o que há de conhecimentos existentes na academia e traduzi-los de maneira simples e prática para o conhecimento de profissionais da escola comum que podem se beneficiar desses subsídios educacionais.

A materialização da pesquisa translacional, empregada aqui, culmina com o produto educacional desenvolvido, que articula saberes diversos e possibilita produzir conhecimento aplicável na escola comum. A pesquisadora emerge como um “agente extrator do conhecimento”, como menciona Moreira (2018), ao mesmo tempo que consegue transladar, tornando-o acessível a partilha, enriquecimento e formalização do saber que orientará a atuação docente de educadores para uma prática inclusiva.

Diante disso, espera-se que o material educacional *TrilhaTEA: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas* seja um recurso de apoio inicial básico para todos os professores que recebem estudantes autistas em

sua sala de aula e que não sabem como intervir para ensiná-los. Além disso, que este recurso consiga alcançar, de fato, seu objetivo no compartilhamento de conhecimentos sobre o TEA, técnicas de ensino e estratégias possíveis de serem implementadas no ambiente escolar para possibilitar a verdadeira inclusão, convivência, permanência, desenvolvimento e participação desses educandos na escola comum.

## REFERÊNCIAS

- AGENDA EDU. **Autismo: escola e família como aliados na Educação.** Neurosaber, [202?]. E-Book on-line. Disponível em: <https://materiais.agendaedu.com/autismo-escola-e-familia-como-aliados-na-educacao>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- AMA. **História.** 2021. Disponível em < <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>>. Acesso em: 13 set. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- APAE BRASIL. **Federação Nacional das Apaes,** [201?]. Disponível em: <https://apaebrital.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- APAE SALVADOR. **Histórico,** 2021. Disponível em: <https://www.apaesalvador.org.br/conhe%C3%A7a-apaenossa-hist%C3%B3ria/>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Educação Especial: temas atuais.** 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1-10, 2000.
- ARIAS, Lesly Gutiérrez. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa,** v. 5, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>> Acesso em: 08 fev. 2021.
- ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAETITÉ. **Escola Normal de Caetité.** Ano aproximado de 1930, 2013. Disponível em: <http://arquivocaetite.uneb.br/conteudo/acervo/> Acesso em: 05 mai. 2022.
- ASC. **ASSOCIAÇÃO DAS SENHORAS DA CARIDADE DE CAETITÉ (1910 - 2010).** Salvador: EGBA, 2010.
- BAHIA. **Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional - CAR.** Bahia Produtiva. [201?]. Disponível em: <http://www.car.ba.gov.br/projetos/bahia-produtiva>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BAHIA. **Matrículas na Educação Básica.** [2021?]. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-bahia.html>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- BAPTISTA, C. R. A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de**

**Educação Especial**. Marília, vol. 17, maio/ago. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 12 fev. 2022.

BARROS, F. P. C; SOUSA, M. F. Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. **Saúde Soc**. São Paulo, v.25, n.1, p.9-18, 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Kdc66VGB5mXkMnHTHYkzVPv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BENITEZ, P.; PAULINO, V. C.; OLIVEIRA JR., A. P.; DOMENICONI, C.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, p. 477-492, 2021. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Sdz5BrfLZFNdCcrbsSqqWhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUENBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.- Mar., 2018. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BONDY, A.; FROST, L. The Picture Exchange Communication System. **Behavior Modification**, v.25, n.5, p.725-744, 2001. Disponível em:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145445501255004>. Acesso em: 07 mar. 2022.

BRAGA, P. G. **Cartilha transtorno do espectro autista**. [recurso eletrônico]. Org. Paola Gianotto Braga, Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos e Adriana A. Burato Marques Buytendorp. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019. 28 p. 13,5 MB; e-Book - PDF. Disponível em:  
<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Lei 10.845/2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 05 de março de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 20 ago.2020.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2021. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial**, MEC; SEESP, 2001, 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 25 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 24/2013**. MEC/SECADI/DPEE de 21 de março de 2013. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino a implementação da Lei nº 12.764/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **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**. Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_atencao\\_pessoas\\_transtorno.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

BRAZIL, T.K. (Org.) COSTA, M. F.; BRAZIL, T.K.; ARAGÃO, G. M. S. **Museu Interativo da Saúde na Bahia**. [201?]. Disponível em: <http://www.misba.org.br/heroi/goncalo-moniz-sodre-de-aragao/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAEEPB. **Apresentação**. 28 de novembro de 2012. Disponível em: <http://pestalozzidabahia.blogspot.com/2009/10/centro-de-atendimento-educacional.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAETITÉ. **A história**. Prefeitura Municipal de Caetité, 2022 -. Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/a-historia/> Acesso em: 28 mar. 2022.

CAETITÉ. **Plano Municipal de Educação (2015 – 2025)**. Caetité-BA, 2015. Disponível em: [encurtador.com.br/bjwL7](http://encurtador.com.br/bjwL7). Acesso em 20 out. 2021.

CAETITÉ. **Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual De Educação Especial de Caetité Professora Ielita Neves Cotrim Silva**. Secretaria Estadual de Educação. Caetité-BA, 2018.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 15 out. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. N. **O que é Ensino Colaborativo?** 1ª ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPES, Diretoria de Avaliação. **Comunicado conjunto nº 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação**. Perspectiva de cooperação e articulação. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/com\\_conj\\_edu\\_ensi.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/com_conj_edu_ensi.pdf). Acesso em: 06 dez. 2021.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane\\_Castanha2016.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

CESA, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação Aumentativa e Alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. **Rev. CEFAC**. 2015 Jan-Fev; 17(1): p. 264-269. Disponível em: [scielo.br/j/rcefaca/a/xx8w8YyFNNSbDG7bYVKJVwf/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br/j/rcefaca/a/xx8w8YyFNNSbDG7bYVKJVwf/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 28 mar. 2022.

COELHO, A. B.; VILALVA, S.; HAUER, R. D. Transtorno do espectro autista: educação e saúde. **Revista Gestão & Saúde**. p. 70-82. 2019. Disponível em:

<https://www.herrero.com.br/files/revista/file75169ad10276e5f3a748914d88152915.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

COLOMBO, I. M.; ANJOS, D. A. S.; ANTUNES, J. R. Pesquisa translacional em ensino: uma aproximação. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, nº 1, p. 51 – 70, 2019.

COUTINHO, A. A. *et al.* **Do DSM-I ao DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “espectro autista” sobre pais e crianças.** 2013. Disponível em: <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

DIAS, M. S.; BRITO, R. S.; NOGUEIRA, M. L. P. S. Educação no alto sertão da Bahia nas primeiras décadas do século XX (1901-1930): análise a partir de “os analfabetos”. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, Ano 14, v. 1, jan. – jun., 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Escolas.** Educação Especial. [201?]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FACIOLA, R. A. **A Escola Inclusiva enquanto Contexto de Desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará, Núcleo de Pesquisa e Teoria do Comportamento, 2012. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4950/1/Tese\\_EscolaInclusivaEnquanto.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4950/1/Tese_EscolaInclusivaEnquanto.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

FERNANDES, A. D. S. A.; SANTOS, J. F. dos; MORATO, G. G. A criança com transtorno do espectro autista (TEA). **Rev Ter Ocup.** Univ São Paulo. 2018, maio-ago.;29(2):187-194

FERNANDES, F. D. M.; AMATO, A. L. H. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. São Paulo, **CoDAS**, v. 25, p. 289-296, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/vgGhzWvhgWXJXp5PrvBK9Nr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FERREIRA, W. B. ‘Pedagogia das Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernoscenpec.** São Paulo. v.3, n.2, p.73-98, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230>. Acesso em: 8 fev. 2022.

FILATRO, A; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva, 2015.

FITT. Universidade da Carolina do Norte, Chapel Hill. [201?]. Disponível em: <https://fitt.fpg.unc.edu/key-strategies-activities>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408/209209214023>. Acesso em: 07 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 51º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 368-377.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G.; SILVEIRA, A. D.; OLIVEIRA, I. M. Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 377-390, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300005>. Acesso em: 15 out. 2021.

GOMES, R. F.; SCHMIDT, C.; PEREIRA, A. G.; VASQUES, A. M.; FAGUNDES, V. C. Autismo e Funções Executivas: prejuízos no lobo frontal. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd188/autismo-e-funcoes-executivas-prejuizos.htm>. Acesso em 17 set. 2021.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 04 mar. 2022.

HOSTINS, S. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 28, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 16 de mar. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273901807>. Acesso em: 04 mar. 2022.

IBAHIA. **Hospital Juliano Moreira é referência em Saúde Mental na Bahia**. Portal IBAHIA. 11 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.ibahia.com/viver-cabula/detalhe/noticia/hospital-juliano-moreira-e-referencia-em-saude-mental-na-bahia/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/caetite.html> Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE. Portal do Governo Brasileiro. **Cidades e Estados: Caetité**, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/caetite.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

INEP. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

INEP. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF, Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

INEP. Censo Escolar 2021 - **Divulgação dos Resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

INEP. **Resumo Técnico do Estado da Bahia - Censo da Educação Básica 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-da-bahia-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 26 jun. 2021.

**IPATRIMÔNIO**/ Imagem: Acervo Digital do Iphan. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/salvador-santa-casa-da-misericordia-da-bahia-e-igreja/santa-casa-da-misericordia-da-bahia-imagem-acervo-digital-do-iphan-14/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 5 set. 2022.

KOEHNE, A. **Mapa de Caetité**. 2002. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MapaCAETIT%C3%89.jpg>. Acesso em: 23 abr. 2022.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. C. T. Autismo: Uma Avaliação Transdisciplinar Baseada no Programa TEACCH. **Rev CEFAC**, v.11, Supl2, 217-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fsDFTjzx7ZYmsQPvbsH39Vb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2021

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, P. S. C. Proposta de Avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516>. Acesso em: 18 set. 2022.

LIMA, S. M.; LEPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr. - jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOBÃO, F. de O. **A diferença está no olhar**: guia para reflexões de experiências educacionais inclusivas. [recurso eletrônico]. Aracaju: Editora IFS, 2021. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2021/A\\_DIFEREN%C3%87A\\_EST%C3%81\\_NO\\_OLHAR\\_Guia\\_para\\_reflex%C3%A3o\\_de\\_experi%C3%Aancias\\_educacionais\\_inclusivas.pdf](http://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2021/A_DIFEREN%C3%87A_EST%C3%81_NO_OLHAR_Guia_para_reflex%C3%A3o_de_experi%C3%Aancias_educacionais_inclusivas.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MACHADO, A. C. H.; NASCIMENTO, D. G. D.; SILVA NETO, J. A.; ALVES, M. R. R.; RAMOS, V. D. G.; OLIVEIRA, J. M. R. A relação entre a neurodiversidade e o Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação em Saúde**, 01 novembro 2019, v.7, p.173-176.

MACHADO, A. I.; HOFFMANN, F. P.; WILDAUER, E. W. Uso do E-book Como Meio de Compartilhamento Formal e Disseminação do Conhecimento Explícito em Organizações. **Revista Tecnologia e Sociedade** - 1ª Edição, 2012. p. 115 - 135.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Org. GLAT; R.; PLETSCHE, M. D. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, M.; BRAUN, P. Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAP-UERJ, 2014.

MASATAKA, N. *et al.* Neurodiversity and artistic performance characteristic of children with autism spectrum disorder. **Frontiers in psychology**, v. 9, 2018. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02594/full>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MATA, A. S. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.10, n.2, p. 350-378, maio/ago. 2018.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 10, nº. 16, p. 35-59, jan./jun., 2014.

MELLO, A. S. R. Autismo: guia prático. 7ª ed. São Paulo: **AMA**, Brasília: CORDE, 104 p., 2007. Disponível em: [http://www.aionpsicologia.com/artigos/7guia\\_pratico\\_autismo.pdf](http://www.aionpsicologia.com/artigos/7guia_pratico_autismo.pdf). Acesso em: 18 out. 2021

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de Estudos Sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) Para o Ensino de Linguagem a Indivíduos com Autismo e Outras Dificuldades de Fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636, Out. Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mmg4W4NcNPsSHh58cCgwZYC/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 18 out. 2021

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**. 32 (94), p. 73- 80, 2018.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ODA, A. M. G. R. Juliano Moreira e a (sua) história da assistência aos alienados no Brasil. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 721-727, dezembro 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/pvFPdtnxh7Bcj3CzMSdpYkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ODA, F. S. Análise do comportamento e autismo: Marcos históricos descritos em publicações norteamericanas influentes. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 86–98, 2018. Disponível em:

<https://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/1218>. Acesso em: 14 fev. 2022.

OMS. **CID- 11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**. Versão 02/ 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 14 fev. 2022.

OMS. **Manual da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Direção Geral de Saúde. Lisboa, 2001.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade/ Disability, autism and neurodiversity. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.1: p. 67-77, 2009.

PAGNI, P. A. **Anísio Teixeira**: Experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Editora Vozes, 2ª Edição, 2011.

**PECS BRAZIL**. Sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) ®. [201?]. Disponível em: <https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/> Acesso em 14 out. 2021.

PEREIRA, M. E. C. Bleuler e a invenção da esquizofrenia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 2000, jan.- abr.; v. 3, n.1: p. 158-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714200001011>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 22, Nº 81. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editoras NAU & EDUR, Rio de JANEIRO, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Org. GLAT, R.; PLETSCH, M. D. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p 264-261. 2017.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva. In: **Inclusão Escolar perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Org.

PAPIM, A. A.P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006. p. 31 - 74.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; RAIMUNDO, E. A. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. *In: JESUS, Denise Meyreles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 105-126.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

RENOVA ENERGIA. **Projetos Eólicos**, c2016. Disponível em: <https://www.renovaenergia.com.br/Negocios/Eolica/> Acesso em 01 jan. 2022.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. L. H. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F.B.J.; e colaboradores. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SILVA, E. G. da. Direito Translacional: Teorias e Práticas Jurídicas em Interface Bidirecional a Proposta de Um Novo Mestrado em Direito na UEPG. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.48, 2021.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Free Press, 1953.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do desenho universal para aprendizagem. **RevistAleph**, n. 32, p. 246-265, jul. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/339958716>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

USA. Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA. Transtorno do Espectro Autista. **Center for Diseases Control and Prevention (CDC)**, 02 de nov. 2021. USA.gov, Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/features/new-autism-spectrum-disorder-report.html>. Acesso em 24 de fev. 2022.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 05 mai. 2022.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020

WUO, A., YAEDU, F., WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, 32, e102/ 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38975>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr-jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 08 mar. 2022.

## APÊNDICE A — ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

Mestranda: Daniela Nascimento Ferreira  
Orientadora: Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este roteiro de entrevista é um dos subsídios da pesquisa “**O acesso a informações educacionais e a prática inclusiva no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista**”. Contém 14 questões que versam sobre a Educação Especial e Inclusiva e o atendimento a pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no município de Caetité-Bahia. Todas são muito importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ressaltamos que as questões respondidas só serão utilizadas para os fins desta pesquisa e que para preservar a identidade dos respondentes, seus nomes não serão mencionados na pesquisa, salvo com a sua autorização expressa. Muito obrigada pela colaboração!

Nome (opcional): \_\_\_\_\_  
Instituição em que atua: \_\_\_\_\_  
Função/Cargo na instituição: \_\_\_\_\_

1. Quando iniciou o atendimento a pessoas com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento na instituição que representa?
2. Ao todo atende quantas pessoas com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento?
3. Quantas pessoas atendidas estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
4. Quais serviços são ofertados em sua instituição?
5. Todos os usuários utilizam de todos os serviços ofertados? Justifique
6. Há parceria do governo municipal, estadual, federal ou outro para o funcionamento da sua instituição? Se sim, qual o tipo de parceria é oferecida por essas esferas?
7. Sua instituição realiza algum serviço de suporte e orientação às escolas dos estudantes com TEA que aí frequentam? Como isso ocorre?
8. Há parceria intersetorial (educação, saúde, desenvolvimento social, justiça, outros) com a sua instituição?

9. Considera que há uma articulação intersetorial (educação, saúde, desenvolvimento social, justiça, outros) no município de apoio a inclusão de pessoas com TEA e outras deficiências e suas famílias?
10. Acredita que a educação contempla todas as necessidades de pessoas com deficiência ou TEA?
11. Sua instituição é procurada pelos professores da escola regular para ter acesso a informações educacionais para melhorar a prática inclusiva com o público da educação especial?
12. O que acha que é necessário para melhorar e otimizar a inclusão educacional desses sujeitos na escola regular?
13. Quais informações educacionais acreditam que poderia ajudar na inclusão escolar de estudantes com TEA?
14. Há algo que gostaria de informar que não foi contemplado nas perguntas acima?

**Obrigada pela sua participação!!**

## APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

Mestranda: Daniela Nascimento Ferreira  
Orientadora: Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SME

Este roteiro de entrevista é um dos subsídios da pesquisa “**O acesso a informações educacionais e a prática inclusiva no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista**”. Contém 14 questões que versam sobre a Educação Especial e Inclusiva no município de Caetité-Bahia. Todas são muito importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ressaltamos que as questões respondidas só serão utilizadas para os fins desta pesquisa e que para preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa, salvo com a sua autorização expressa. Muito obrigada pela colaboração!

Nome do respondente: \_\_\_\_\_  
Cargo ou Função: \_\_\_\_\_

1. Qual o total de alunos matriculados, por etapa de ensino, na rede pública municipal?
0. Há quantos estudantes com deficiência (qualquer tipo) matriculados nas escolas do município?
0. Quantos estudantes possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)? E quantos se encontram em suspeita ou investigação?
0. Há quantas salas de recursos multifuncionais em funcionamento no município? E quantos estudantes com TEA são atendidos nelas?
0. Quais e quantos profissionais compõem a Equipe Multiprofissional do município atualmente?
0. Quais ações, estratégias ou serviços são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação para estimular o desenvolvimento de estudantes com TEA e possibilitar a inclusão educacional destes?

0. Há parceria da Secretaria de Educação com outras instituições do município? Que tipo de parceria mantém?
  
0. Considera que a educação consegue contemplar todas as demandas dos estudantes com TEA e outras deficiências?
  
0. Considera que há uma articulação ativa entre a rede intersetorial (educação, saúde, assistência social, justiça, associações, famílias) para promover a inclusão de pessoas com TEA?
  
0. Quais os maiores desafios para incluir estudantes com TEA na rede regular de ensino como um todo?
  
0. Quais as maiores queixas relatadas pelos educadores da rede que possuem estudantes com TEA em suas turmas?
  
0. Considera que os professores da escola regular possuem acesso a informações educacionais que favorecem a prática inclusiva com estudantes com deficiências ou transtorno do espectro autista? De que forma?
  
0. Quais informações considera que poderiam melhorar a prática inclusiva desses professores, sobretudo, com estudantes autistas?
  
0. Há algo que gostaria de comentar que não foi contemplada nas perguntas anteriores?

**Obrigada pela sua participação!!**

## APÊNDICE C — INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



Olá!

Eu sou Daniela Nascimento Ferreira (dan.ie.ferreira@hotmail.com), mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa - (UEPG). Sob a orientação da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco, estou realizando a pesquisa intitulada “**O acesso a informações educacionais e a prática inclusiva no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista**”, cujos objetivos são identificar informações e conhecimentos relevantes para orientar o processo de escolarização de educandos no espectro autista no município de Caetité-BA e verificar se o material instrucional elaborado fornece subsídios que contribuem para orientar professores no processo de inclusão de estudantes autistas no município.

Prezado professor / prezada professora, você está convidado /convidada a ser participante da pesquisa ao realizar a apreciação e avaliação do Guia Formativo desenvolvido como produto educacional: “**TrilhaTEA - Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas**”. Sua participação envolverá o preenchimento deste questionário que está dividido em 2 partes, igualmente necessárias para a aprimoramento e análise do material elaborado:

1ª Parte: Caracterização do participante - com questões objetivas de múltipla escolha;

2ª Parte: Análise do Guia Formativo - com questões objetivas em formato de escala com valores de 1 a 5, sendo (1) muito ruim e (5) excelente, complementadas por respostas discursivas curtas e/ou longas.

Para obter informações sobre a pesquisa, sua participação e os critérios éticos observados, acesse e leia o [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO](#), procedimento indispensável para manifestar o seu consentimento e ter acesso a leitura e apreciação do [Guia formativo: TrilhaTEA](#).

Em caso de aceite, após a leitura do **Guia Formativo: TrilhaTEA**, preencha o questionário para análise, mapeamento das suas contribuições e validação do produto, que ajudará no aprimoramento deste para a prática inclusiva voltada para a auto formação de professores.

Sua participação lhe assegura o direito a um **certificado** emitido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX) da UEPG como participante do **Projeto de Extensão "Estudos sobre processos de aprendizagem e a inclusão educacional e social"**, vinculado ao Programa de Extensão e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (PEP-Proa).

Se desejar obter o certificado, é necessário que informe seu nome completo, e-mail e CPF. Seus dados serão utilizados apenas para a emissão do documento e serão mantidos em sigilo e **não** serão mencionados no texto da pesquisa.

Qualquer dúvida estou à disposição.

## INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO GUIA FORMATIVO TRILHATEA

### Parte 1: CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

- 1) Em qual gênero você se identifica?
  - Masculino
  - Feminino
  - Prefiro não identificar
- 2) Qual a sua faixa etária? Assinale uma opção
  - menos de 20 anos
  - 21 a 29 anos
  - 30 a 39 anos
  - 39 a 49 anos
  - mais de 50 anos
- 3) Qual o seu maior nível de escolaridade?
  - Ensino médio
  - Superior
  - Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado
  - Pós-Doutorado
- 4) Em qual ou quais etapas da Educação Básica você atua?
  - Educação Infantil
  - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
  - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
  - Ensino Médio
- 5) Há quanto tempo você atua como docente?
  - menos de 5 anos
  - a 10 anos
  - 11 a 15 anos
  - 16 a 20 anos
  - mais de 20 anos
- 6) Em qual rede ou redes de ensino você trabalha? Pode assinalar mais de uma opção.

- rede particular de ensino
  - rede pública municipal de ensino
  - rede pública estadual de ensino
- 7) Em qual contexto ou contextos você leciona e/ou atua? Pode assinalar mais de uma opção.
- sala de aula comum/regular
  - sala de recursos multifuncionais
  - coordenação ou supervisão pedagógica
  - direção escolar
  - Outros...
- 8) Já participou de alguma formação continuada específica sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- Sim
  - Não
  - estou participando
- 9) Se respondeu NÃO na questão anterior, responda: O que inviabilizou participar de alguma formação sobre o TEA?
- Falta de oportunidade e conhecimento sobre alguma formação nesse tema.
  - Muitas demandas da escola. Falta tempo para me dedicar a uma formação sobre o tema.
  - Não considero importante uma formação nesse tema.
  - Outros...
- 10) Você já lecionou para estudantes com TEA?
- Sim
  - Não
  - Estou lecionando atualmente.
- 11) Você já recorreu a qual ou quais alternativas para buscar informação e orientação para lidar com seu(sua) estudante autista na sala de aula?
- Internet, redes sociais, etc.
  - professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
  - Equipe multiprofissional que atende esse estudante (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc.)
  - Família
  - Não precisei recorrer

12) Com o aumento de estudantes autistas na escola regular, considera importante saber onde encontrar informações confiáveis sobre o TEA?

- Sim
- Não
- Talvez

## **Parte 2: ANÁLISE DO GUIA FORMATIVO: "TRILHATEA"**

Após leitura e apreciação do e-book, solicitamos que preencha esse questionário e deixe sua sugestão ou crítica para aprimoramento do material produzido, que se destina a formação autoinstrucional de professores da Educação Básica que atuam com estudantes autistas numa perspectiva inclusiva.

As questões a seguir estão organizadas conforme áreas específicas relacionadas a:

Estrutura, Estética e Organização

Conteúdo apresentado

Proposta Didática/ Metodologia

Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita

**ESTRUTURA, ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO**

Considerando a escala de 1 a 5, sendo:

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

responda as afirmativas abaixo:

1. Aspecto visual do livro digital como um todo. Design do e-book.

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

2. Tipos, tamanhos e cores de letras e espaçamentos utilizados no e-book para a leitura (Acessibilidade visual).

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

3. Inovação e criatividade na diagramação da capa.

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

4. A qualidade das imagens e recursos visuais utilizadas contribuem para chamar a atenção para a leitura?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

5. Os links propostos são acessíveis?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

6. O e-book é fácil de usar e acessar?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

7. A organização do e-book permite a liberdade de escolha das informações que deseja visualizar e da sequência que deseja seguir?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

8. Há diálogo entre o texto verbal e o visual?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

9. Como você avalia a interatividade que permite o acesso a vídeos, artigos, infográfico, sites, blogs, etc.?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

10. Faça suas observações e/ou sugestões quanto à estrutura, estética e organização, o que poderia ser mudado ou acrescentado.

\*

## CONTEÚDO APRESENTADO

1. Há clareza na apresentação inicial do produto educacional (quanto a origem, objetivos e o público-alvo a qual se destina)?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

2. Quanto aos referenciais utilizados para a compreensão do conteúdo apresentado, são claros e de fácil compreensão?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

3. O e-book possibilita ampliar o conhecimento sobre o TEA?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

4. O conteúdo articula a teoria com a prática em contexto escolar?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

5. O conteúdo é relevante para professores que trabalham com estudantes com TEA?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

6. Faça suas observações e/ou sugestões quanto ao conteúdo, o que poderia ser modificado, incluído e/ou quais temas que não foram contemplados e ajudariam os professores.

## PROPOSTA DIDÁTICA/ METODOLOGIA DO E-BOOK

1. A metodologia empregada no e-book para dialogar com o leitor estimula a curiosidade e a aprendizagem?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

2. As estratégias propostas podem ser adequadas para serem utilizadas na prática da sala de aula?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

3. A metodologia do e-book contribui como material autoformativo e autoinstrutivo para professores?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

4. Qual o potencial do e-book como subsídio a ser utilizado na formação continuada de professores?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

5. Qual o potencial do e-book como subsídio a ser utilizado na formação continuada de professores?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

6. Qual meio ou quais meios considera melhor para interagir com o material educativo?

- impresso
- via smartphone (celular)
- via computador/ notebook
- via tablet
- todas as opções anteriores

7. Para apreciação do e-book, você seguiu as trajetórias sugeridas ou fez percursos distintos conforme sua curiosidade e interesse?

\*

8. Faça observações e/ou sugestões quanto à proposta didática e metodologia empregada, o que poderia mudar ou acrescentar que não foi contemplado nos itens anteriores.

\*

## CRITICIDADE E ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

1. A utilização de diferentes linguagens (figuras, infográficos, textos científicos, documentário, etc.) contempla a diversidade linguística e se adequa ao tema e conteúdo apresentado?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

2. As informações propõe reflexão sobre a realidade do leitor, sua atuação profissional?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

3. O material traz possibilidades inovadoras e inclusivas para a educação?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

4. Utiliza uma linguagem clara, adequada, eficaz e atrativa?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

5. Apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

6. O e-book explica todos os termos técnicos e expressões científicas mencionados?

1 = muito ruim 2 = ruim 3 = regular 4 = bom 5 = excelente

7. Faça suas observações e/ou sugestões quanto à criticidade e linguagem utilizadas, o que poderia ser modificado ou acrescentado para melhorar o e-book nestes aspectos.

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

#### ***Prezado (a) participante:***

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco***, a pesquisa intitulada “**O acesso a informações educacionais e a prática inclusiva no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista**”, cujo objetivo é identificar informações e conhecimentos relevantes para orientar o processo de escolarização de educandos no espectro autista no município de Caetité-BA e subsidiar a prática pedagógica inclusiva, além de verificar se o material instrucional que será elaborado fornece subsídios que contribui para orientar professores no processo de inclusão de estudantes autistas no município.

Nesta perspectiva, convido-o (a) a fazer parte desta pesquisa. Sua participação envolve o preenchimento de um questionário de análise do produto composto por questões que versam sobre as contribuições do *e-book* instrucional elaborado como produto educacional da pesquisa, que visa fornecer subsídios e informações aos professores para que possam nortear a prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem de estudantes com TEA, a fim de assegurar uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos e podem estar relacionados à origem psicológica que envolvem a possibilidade de desconforto em algum momento, no entanto, informamos que sua participação nesse estudo é voluntária e caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, ***sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).*** Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área, o que oportunizará a escolha de ações educacionais futuras que visam possibilitar melhor acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes com TEA na educação básica do município de Caetité-Ba. Além disso, poderá contribuir com o compartilhamento de informações e *expertises* que possam fornecer subsídios para outros professores, na escolha de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e equitativas no município.

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **DANIELA NASCIMENTO FERREIRA, telefone: (77) 99187-4297 e por sua orientadora Dra. NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO, telefone: (42) 98428-0008** ou ainda pela entidade responsável – **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG através do telefone: (42) 3220-3108.**

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

**Daniela Nascimento Ferreira**  
Pesquisadora Responsável

---

**Nelba Maria Teixeira Pisacco**  
Orientadora

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas  
Fone: 042 -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br  
Ponta Grossa – PR

## APÊNDICE E — MODELO DO TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

### TIMBRE DA INSTITUIÇÃO

#### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante do cargo \_\_\_\_\_, após ser informada(o) sobre os objetivos da pesquisa intitulada “**O acesso a informações educacionais e a prática inclusiva no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista**”, realizada pela pesquisadora DANIELA NASCIMENTO FERREIRA sob orientação da Professora Doutora NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Caetité, \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional\*